دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١ - ٢٤٧ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الرابع
١٤٠٧هـ
(١٩٨٧م)

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض

مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

دورية أكاديمية تصدرها كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

تقبل المجلة للنشر، وبعد التحكيم، البحوث والدراسات العلمية والمقالات النظرية في التربية بفروعها المختلفة، وعلم النفس بجميع ميادينه.

والنشر في هذه المجلة ليس مقصورا على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وهي لا تقبل للنشر إلا ما كان مبتكرا من البحوث التي لم يسبق نشرها، كما أنها تتطلب ممن تنشر له مقالة بها ألا يعيد نشرها في مجلة أخرى إلا بعد الحصول على موافقة كتابية من هيئة تحرير المجلة.

تقدم المقالات والبحوث من أصل وصورتين منسوخة على الآلة الكاتبة، على مسافتين (بما في ذلك الهوامش والتذييلات) وعلى ورق مقاس ٢١×٢٩,٧سم (A4) وعلى وجه واحد فقط. ويكون لكل مقالة ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، لا يتجاوز كل منهما ٢٠٠ كلمة.

ويقوم المؤلفون بمراجعة تجارب الطبع على الأصول، مع مراعاة عدم إجراء أي تعديلات، سواء بالحذف أو بالإضافة، على أن تعاد تجارب الطبع بعد مراجعتها خلال ٤٨ ساعة.

ومن حق مؤلف كل مقالة أن يحصل على أربعين مستلة مجانا.

المراسلات:

ترسل جميع المقالات إلى:

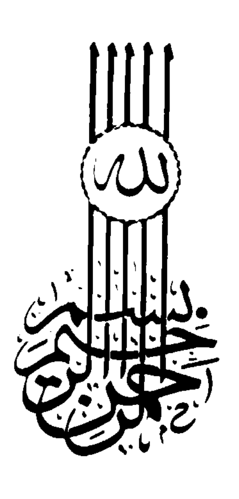
رئيس تحرير مجلة «دراسات تربوية» كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية.

عدد مرات الصدور: سنوية

قيمة الاشتراك السنوي: ١٠ ريالات سعودية
٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد)

الاشتراك والتبادل عن طريق:

عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود،
ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١ - ٢٤٧ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

١٤٠٧هـ

١٩٨٧م

الناشر : عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

المحتويات

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود، م٤ ، ص ص ١ - ١٩ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

قياس الكلفة التعليمية وتحليلها كتقنية إدارية ومدى الإفادة منها في تحسين الأداء الإداري في المنظمات التعليمية السعودية

عبدالرحمن بن أحمد صائغ

أستاذ تخطيط واقتصاديات التربية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

من المتوقع أن تحظى دراسات الكلفة التعليمية وغيرها من الدراسات المتعلقة بتحسين إنتاجية النظام التعليمي باهتمام كبير خلال السنوات القادمة وذلك نتيجة تأثر القطاع التعليمي بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها المملكة العربية السعودية. وتأتي أهمية هذه الدراسة في تزويد الإداري التربوي بالمهارات والمعارف الأساسية عن تقنية الكلفة ومدى الإفادة منها في تحسين الأداء الإداري في المنظمات التعليمية السعودية.

مقدمة

لم يعد التعليم في عصرنا الحاضر أمرا متروكا للمبادرات الفردية في تعليم النشء، أو امتيازا وترفا ينحصر على تثقيف أبناء طبقة من المجتمع، أو ضربا من الخدمات الاستهلاكية الاجتماعية التي تعمل الدولة على توفيرها لمواطنيها. بل غدا التعليم عملية استثمارية منظمة وشاملة تهدف إلى بناء الإنسان المتكامل وتسعى إلى خدمة المجتمع عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية التي يخصصها مجتمع ما إلى قطاع التعليم.

ولقد تبنت المملكة العربية السعودية هذه النظرة الاستثمارية للتعليم «حيث أسهمت وزارة المعارف إلى حد كبير في تغيير النظرة إلى التعليم والتي كانت ترى فيه نوعا

من الخدمة العامة التي تقدمها الدولة لمواطنيها، ومن ثم فإن ما ينفق على شؤون التعليم لا يعدو ـ من وجهة النظر هذه ـ أن يكون نفقة استهلاكية. . . . وبدلا من هذه النظرة الضيقة فإن وزراة المعارف منذ إنشائها تبنت النظرة الحديثة التي ترى في التعليم مجالا لاستثمار رؤوس الأموال المادية، ولاسيما البشرية وأن هذا الاستثمار يعطي مع الزمن ثمرات مضاعفة أضعافا كثيرة». [١]

ولقد حظيت الاستثمارات الحكومية في القطاع التعليمي بنصيب وافر من الاهتمام من قبل المسؤولين في المملكة العربية السعودية، يشهد على ذلك التطور المطرد لمخصصات التعليم من الميزانية العامة للدولة خلال السنوات الماضية. حيث بلغت ميزانية التعليم[٢] لعام ٩٠-١٣٩١هـ ٣,٦٦٦ مليون ريال، ثم ارتفعت في عام ٩٥-١٣٩٦هـ إلى ١٢٩٤١,٠ مليون ريال،[٣] أما في عام ٤٠٤-١٤٠٥هـ فقد وصلت إلى ما يقارب ٢٩٩٥٧ مليون ريال. [٤]

ولقد واكب هذا الإنفاق المتزايد على القطاع التعليمي ظهور حركة تعليمية كبيرة تميزت بانعدام التوازن بين الجانب الكمي والجانب الكيفي، في العملية التعليمية، لصالح الأول، بشكل أفرز معه بعض السلبيات التي أثرت في مستوى الأداء للنظام التعليمي وقللت من إنتاجيته. وبات من الأمور التي يكاد يجمع عليها جميع العاملين والمهتمين بحقل التربية والتعليم، هو أن النظام التعليمي برمته يحتاج إلى تطوير نوعي يشمل العناصر «المادية» في الإنتاجية التعليمية مثل تصميم المباني والمعامل والملاعب المدرسية المناسبة، أو العناصر «شبه المادية» كتحسين المناهج التعليمية وطرائق التدريس، أو «العناصر البشرية» مثل تزويد الجهاز التدريسي teaching staff أو الجهاز الإداري administrative staff بالمهارات العلمية والمهنية اللازمة لإعدادهم أو تأهيلهم بما يتناسب مع واجباتهم ومسؤولياتهم الوظيفية.

وتكمن أهمية التأهيل الإداري التربوي ـ باختلاف مستوياته الوظيفية الإدارية level of administration ـ تأهيلا مناسبا، في أنه يلعب دورا رئيسيا في قيادة منسوبي المنظمة التعليمية educational organization وتوجيههم إلى الوصول إلى الأهداف

التعليمية المرسومة. وتؤكد مفاهيم الإدارة التربوية الحديثة على أن مهمة الإداري التربوي لا تقف عند تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة فحسب وإنما تتعداها إلى تحقيق تلك الأهداف بكفاءة عالية efficiency تؤكد على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة مع مراعاة تحقيق مبدأ العدالة equity في توزيعها. (٥)

وتعتبر دراسات الكلفة التعليمية أحد العناصر الرئيسة التي تسهم في تحقيق مبدئي الكفاءة والعدالة في استخدام الموارد التعليمية وتوزيعها employment and allo-cation of educational resources. لذلك فإن الإلمام بمفاهيمها وطرق قياسها وتحليلها يساعد الإداري التربوي على أداء مهمته الوظيفية بنجاح حيث تمكنه من اتخاذ القرارات المناسبة على أساس علمي دقيق فيما يتعلق بإنتاجية المنظمة التعليمية التي يديرها وكفاءتها. وفي الواقع أنه من أدنى متطلبات الإدارة التربوية المعاصرة هو تبني دراسات الكلفة التعليمية «كتقنية إدارية» في القطاع التعليمي سواء على مستوى الإدارة المدرسية (المدرسة) أو مستوى الإدارة التعليمية (إدارات التعليم) أو مستوى الإدارة التربوية (الجهات المشرفة على التعليم كوزارة المعارف، الرئاسة العامة لتعليم البنات، المؤسسة العامة للتعليم المهني وغيرها).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الكلفة التعليمية وطرائق حسابها أو قياسها وكيفية تحليلها ومن ثم مناقشة أوجه الإفادة من استخدامها كتقنية إدارية تسهم في تحسين الأداء الإداري في المنظمات التعليمية، بمعنى آخر فإن الدراسة ستحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

١) ما هي الكلفة التعليمية؟ وكيف يمكن قياسها وتحليلها؟

٢) ما أهمية استخدام مفهوم الكلفة التعليمية كتقنية إدارية؟

وما هي أوجه الإفادة من استخدامها في تحسين الأداء الإداري في المنظمة التعليمية؟.

أولا : الكلفة التعليمية

ا ـ مفهوم الكلفة

يطلق مفهوم الكلفة بشكل عام على قيمة المدفوعات المالية المنصرفة مقابل الحصول على سلعة أو خدمة. وفي القطاع التعليمي، يمكن تحديد الكلفة التعليمية بأنها المدفوعات المالية المنصرفة مقابل الحصول على الموارد البشرية والمادية المحتاج إليها في العملية التربوية في إطار المنظمات التعليمية بمختلف مستوياتها.

أما الكلفة الحقيقية real costs للتعليم فإنها تتعدى النظرة المالية الضيقة وتعرًّف بأنها مقدار البذل أو التضحية التي يبذلها الفرد أو المجتمع أو كلاهما معا للحصول على بعض الفوائد النقدية monetary أو غير النقدية non-monetary العائدة من جراء استثمار جزء من الموارد المحددة scarce resources في القطاع التعليمي. بمعنى آخر كان من الممكن للمجتمع توجيه الموارد المخصصة للتعليم أو بعضها والاستفادة منها في قطاعات أخرى كالصحة أو المواصلات أو الأمن أو البلديات وغيرها، غير أن الاقتناع بالنظرة إلى التعليم كاستثمار بشري ذي مردود طيب أسهم في قبول المجتمع التضحية بهذا الجزء من الموارد المحددة وتخصيصه للقطاع التعليمي. وهذه الكلفة هي التي تسمى أحيانا «بكلفة الفرصة».

ب ـ أنواع الكلفة

يمكن تقسيم الكلفة إلى عدة أنواع نذكر منها مايلي:

١ ـ الكلفة المباشرة

وهي مجموع الإنفاق الفعلي الذي تم صرفه في خلال مدة معينة مقابل الحصول على الموارد البشرية والمادية المحتاج إليها في تسيير العملية التعليمية على المستوى الجزئي المصغر micro كالمدرسة، أو المستوى الكلي المكبر macro كمرحلة تعليمية أو فرع تعليمي أو جميع أجزاء النظام التعليمي لمجتمع ما.

٢ ـ الكلفة غير المباشرة

لا تقتصر كلفة التعليم على المبالغ المالية المعتمدة والتي تم صرفها على تسيير العملية التربوية خلال فترة معينة، بل إن هناك جانبا غير مباشر من الكلفة التعليمية يتمثل في «الدخل الضائع» على الطلاب الملتحقين في البرامج الدراسية خاصة المتقدم منها ـ كبرامج المرحلة الثانوية والجامعية. إن الوقت الذي يمضيه الطلاب في المدارس أو في الإعداد المدرسي على الوجه الأصح يعتبر كلفة غير مباشرة في حد ذاتها ومادامت الوظائف أو الأعمال للأفراد عديمي أو قليلي التعليم متوافرة، فإن من الممكن لطلاب المدارس أن ينالوا نصيبا من الدخل لو أنهم اختاروا العمل بدلا من الذهاب إلى المدرسة. (٦)

٣ ـ الكلفة الجارية

يقصد بالكلفة الجارية أو الإنفاق المتكرر ذلك النوع من الإنفاق الفعلي الذي «يمثل التكاليف الدورية التي تقتصر فترة الاستفادة منها على سنة واحدة». (٧) وعادة ما يشمل هذا النوع من الكلفة أبواب الإنفاق التالية أو بنودها: نفقات الإدارة، نفقات التعليم، نفقات الصيانة وإدارتها، بدلات أجور المباني (في حالة كون المباني مستأجرة)، نفقات الخدمات التعليمية المساندة (انظر الشكل «١»).

٤ ـ الكفلة الرأسمالية

ويقصد بها ذلك النوع من «الإنفاق الذي يخصص للحصول على التجهيزات الأساسية للمشروع التربوي كشراء الأراضي أو المباني أو الأجهزة الغالية الثمن». (٨) ومن الطبيعي أن هذه التجهيزات الأساسية يستفاد منها لسنوات عديدة وعادة ما يشمل هذا النوع من الكلفة أبواب الانفاق التالية وبنودها:

- نفقات إنشاء المدارس وشراء الأراضي.
- نفقات الترميمات والإصلاحات الكبرى.
- نفقات شراء السيارات والمعدات والآلات الثقيلة.
- نفقات الأثاث والمعدات المكتبية والمدرسية. (انظر الشكل «١»).

أولا ـ النفقات الجارية

١ ـ نفقات الإدارة:

رواتب ومكافآت الموظفين الإدارية ـ تنقلات ـ نفقات إدارية مختلفة.

٢ ـ نفقات التعليم:

رواتب المعلمين المتفرغين وغير المتفرغين ومكافآتهم وبدلاتهم ـ رواتب المعلمين المساعدين ومكافآتهم ـ تنقلات ـ لوازم مكتبية ومدرسية ـ أنشطة مدرسية ـ نفقات تعليم أخرى.

٣ ـ نفقات الصيانة وإدارتها:

نفقات المستخدمين ـ الاستهلاك (كهرباء ـ ماء ـ هاتف ـ مستهلكات أخرى ـ الصيانة (المدارس ـ الملاعب) أعمال الصيانة الأخرى.

٤ ـ عقود إيجار وإسكان.

٥ ـ الخدمات المساعدة:

خدمات الصحة والوقاية الصحية ـ رواتب موظفي الوحدة الصحية بالمدرسة ـ تغذية الطلاب ـ الأقسام الداخلية ـ نفقات النقل ـ مكافآت الطلاب وإعاناتهم ـ الكشافة ـ مصاريف علاج في الخارج ـ نفقات رعاية الشباب.

ثانيا ـ النفقات الرأسمالية

١ ـ نفقات شراء الأراضي وإنشاء المدارس.

٢ ـ نفقات الترميمات والإصلاحات الكبرى.

٣ ـ نفقات شراء السيارات والتجهيزات.

٤ ـ المكتبة، والآلات والمعدات الثقيلة.

شكل (١)

نموذج تصنيفي لأهم أبواب الإنفاق الفعلي وبنوده

جـ ـ طرق قياس الكلفة وتحليلها

١ ـ قياس الكلفة التعليمية

إن قياس الكلفة التعليمية في أبسط معانيه لا يعدو كونه إضافة جميع أوجه الإنفاق الفعلي في مدة معينة لجزء أو لجميع أجزاء النظام التعليمي في مجتمع ما ومن ثم

تقسيم المجتمع الكلي للإنفاق الفعلي على عدد الطلاب في فترة معينة فيتم الحصول على «معدل» أو «متوسط» كلفة الطالب لمدة زمنية معينة قد تستغرق فصلا دراسيا، أو عاما دراسيا أو مرحلة دراسية فأكثر. ومن الممكن تعريف متوسط كلفة الطالب حسابيا كما هو في المعادلة التالية:

$$\text{معدل كلفة الطالب الواحد} = \frac{\text{مجموع الإنفاق الفعلي لمدة معينة}}{\text{عدد الطلاب في فترة معينة}}$$

وبالرغم من سهولة هذه الطريقة لاستخراج معدل كلفة الطالب الواحد إلا أن نتائجها تشمل قدرًا كبيرًا من التقريب كما أنه يؤخذ عليها بعض المآخذ التي نوضحها فيمايلي:

١) إن كلفة الطالب الواحد المستخرجة بهذه الطريقة لا تشتمل على الكلفة غير المباشرة كالدخل الضائع والتي تمثل في أقل التقادير حوالي ثلث الكلفة الحقيقية.

٢) إن هذه الطريقة لا تراعي اختلاف أنواع الإنفاق الفعلي والمقسم بشكل عام إلى نفقة جارية ونفقة رأسمالية، يضاف إلى ذلك أن النفقة الرأسمالية هي عبارة عن استثمارات طويلة المدى يستفاد منها في تربية أجيال متعاقبة من الطلاب خلال سنوات عديدة. لذلك فإنه من العدل والضرورة معا، الوصول إلى تقدير لمعدل الاستهلاك السنوي , لأي من بنود الإنفاق وأبواب النفقات الرأسمالية، والذي يتم الحصول عليه في ضوء المعادلة التالية:

$$\text{معدل الاستهلاك السنوي} = \frac{\text{القيمة الإجمالية للإنفاق الرأسمالي}}{\text{العمر الإنتاجي أو الافتراضي}}$$

وفي دراسة للإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب بوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية لعام ٩٦-١٣٩٧هـ قدر العمر الإنتاجي للمباني المدرسية بأربعين عاما، كما قدر العمر الافتراضي للتجهيزات المدرسية كالأثاث والمعدات والسيارات بخمس سنوات،[٩] وفي اعتقادي بأنه تقدير جيد يمكن الأخذ به في تقدير الاستهلاك السنوي لكلفة النفقة الرأسمالية.

٣) إن هذه الطريقة لا تأخذ بعين الاعتبار توزيع الطلاب تبعا لمرحلة التعليم وأنواعه. كما أن «كلفة الوحدة التعليمية ليست واحدة في جميع مراحل التعليم وأنواعه وميادينه، ولهذا فمن الخطأ أن نبني التنبؤات (بنفقات التعليم) على كلفة متوسطة لجملة التعليم». [١٠]

وهكـذا فإن الوصول إلى تقديرات أكثر دقة للكلفة التعليمية للطالب الواحد يمكن أن يتم في ضوء المعادلات التالية:

١) كلفة الطالب الواحد من النفقة الجارية=

$$\frac{\text{مجموع نفقات الإدارة+ مجموع نفقات التعليم+ مجموع نفقات الصيانة+ مجموع نفقات الخدمات المساعدة}}{\text{عدد الطلاب في مدرسة}^{(11)}\text{ أو مرحلة تعليمية أو فرع تعليمي أو منطقة تعليمية}}$$

٢) كلفة الطالب الواحد من النفقة الرأسمالية=

$$\frac{\left[\frac{\text{مجموع نفقات المباني المدرسية}}{\text{العمر الإنتاجي للبناء}}\right] + \left[\frac{\text{مجموع نفقات التجهيزات المدرسية}}{\text{العمر الافتراضي للتجهيزات}}\right]}{\text{عدد الطلاب في مدرسة أو مرحلة تعليمية أو فرع تعليمي أو منطقة تعليمية}}$$

٣) كلفة الطالب الواحد من الإنفاق الفعلي= كلفة الطالب الواحد من النفقة الجارية+ كلفة الطالب الواحد من النفقة الرأسمالية.

٤) كلفة الطالب الواحد الحقيقية= كلفة الطالب الواحد من الإنفاق الفعلي+ كلفة التضحية للطالب الواحد.

٢ ـ تحليل الكلفة التعليمية

يقصد بتحليل الكلفة التعليمية ذلك النوع من الدراسات التي تحلل مركبات الكلفة الرئيسة إلى عناصرها الجزئية ومن ثم تقنينها باستخراج نصيب الطالب الواحد

من النفقات المختلفة في مدة معينة كافة، ويتبع ذلك إجراء المقارنات بين عناصر الكلفة المختلفة ومحاولة الإجابة على الاستفسارات المتعلقة بأوجه الإنفاق وترشيده بغية الوصول إلى أفضل مستوى للخدمة التعليمية في حدود الموارد المالية المتاحة. وكما سبق أن أشرنا، إن مثل هذا النوع من الدراسات قد يكون عبارة عن دراسة مصغرة micro «لوحدة تعليمية» كالمدرسة وقد يكون شاملا macro أجزاء النظام التعليمي في مجتمع ما كافة.

وفيما يلي قائمة بأهم الدراسات التحليلية للكلفة التعليمية:

١) تحليل الكلفة التعليمية على أساس رواتب الموظفين في القطاع التعليمي ومكافآتهم وبدلاتهم. والجدير بالذكر أن مرتبات الموظفين وأجورهم تمثل نسبة كبيرة تبلغ حوالي ٧٠٪ من مجموع النفقات الجارية. ويستحسن القيام بتحليلات مستقلة لمعرفة مايلي:

أ) نصيب الطالب الواحد من إجمالي الإنفاق على مرتبات المدرسين، ومن الممكن القيام «بمقارنة رأسية»[١٢] عن طريق تتبع نصيب الطالب الواحد من إجمالي الإنفاق على المدرسين خلال عدة سنوات أو القيام «بمقارنة أفقية» لمراحل التعليم المختلفة وفروعه في نظام تعليمي لمجتمع ما، أو إجراء دراسات مقارنة مع بعض البلدان الأخرى.

ب) نصيب الطالب الواحد من إجمالي الإنفاق على رواتب الموظفين الإداريين، ومن الممكن أيضا القيام بالدراسات المقارنة السابق ذكرها.

٢) تحليل الكلفة التعليمية على أساس الاستهلاك الرأسمالي: ويشمل جانبين مهمين وهما:

ا) تحليل الاستهلاك السنوي للطالب الواحد من المباني المدرسية والقيام بالمقارنات «الرأسية» لمعرفة تطور الاستهلاك السنوي للطالب من المباني المدرسية خلال

فترة من الزمن، أو المقارنات الأفقية لمعرفة اختلاف الاستهلاك السنوي للطالب من المباني المدرسية بين المراحل والفروع المختلفة للنظام التعليمي.

ب) تحليل الاستهلاك السنوي للطالب من التجهيزات المدرسية ويشمل القيام بالدراسات المقارنة السابق ذكرها.

وهكذا يمكن تحليل جميع عناصر الكلفة وإجراء المقارنات الأفقية والرأسية اللازمة لأغراض الدراسة. فلو افترضنا أن الهدف من دراستنا هو معرفة تطوير الخدمات الصحية المدرسية، فإن الدراسات التحليلية للكلفة ستتركز في القيام بدراسات مقارنة رأسية لمعرفة نصيب الطالب الواحد من النفقات المخصصة لخدمات الوحدة الصحية المدرسية وخاصة رواتب موظفي الصحة المدرسية لمدة معينة من الزمن. أما في حالة الرغبة في التعرف على مستوى الاهتمام بالخدمات الصحية لأكثر من جهة إشراف تعليمية فإنه من الممكن إجراء دراسات مقارنة أفقية لنصيب الطالب الواحد من النفقات المخصصة للخدمات الصحية ـ على سبيل المثال ـ بين وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات.

ثانيا: أهمية دراسات الكلفة التعليمية ومدى الاستفادة منها كتقنية إدارية

من المتوقع أن تحظى دراسات الكلفة التعليمية وغيرها من الدراسات المتعلقة بتحسين إنتاجية النظام التعليمي باهتمام كبير خلال السنوات القادمة وذلك نتيجة تأثر القطاع التعليمي بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها المملكة العربية السعودية، ومن أهم هذه المتغيرات مايلي:

١) التركيز على بناء الإنسان واعتباره الهدف الأساسي لجميع الخطط التنموية، وأدى هذا الأمر إلى مزيد من الاهتمام بالقطاع التعليمي باعتباره المصدر الأول للاستثمارات البشرية بمستوياتها وأنواعها كافة.

٢) التزايد المطرد في حجم المخصصات التعليمية في ميزانية الدولة مما أدى إلى التوسع في أبواب الإنفاق الفعلي على القطاع التعليمي وبنوده.

٣) الاتساع الكبير في القطاع التعليمي والنمو الكمي الهائل في أعداد منسوبيه من إداريين وأساتذة وطلاب وغيرهم من الموظفين، مما أثار التساؤل من قبل المسؤولين وأفراد المجتمع عن مدى فاعلية القطاع التعليمي وإنتاجيته.

٤) قناعة الكثير من رجال التربية والتعليم على ضرورة تطوير النظام التعليمي وتخليصه من عوامل الإهدار وصوره كالتسرب، والرسوب، والإعادة، وانخفاض الإنتاجية الفصلية وغيرها.

٥) تنص استراتيجية الخطة الرابعة للتنمية على ضرورة ترشيد الإنفاق في جميع قطاعات الدولة المختلفة، ومن ضمنها القطاع التعليمي والذي يعني ضرورة الوصول إلى أفضل المردودات والفوائد الممكنة بواسطة الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

٦) النظرة المتزايدة حول ضرورة تنسيق البرامج والمشروعات التعليمية ومراعاة مبدأ العدالة في توزيعها بين أمهات المدن، والمدن الصغيرة، والمناطق النائية وذلك في مختلف مناطق المملكة.

أما أوجه الإفادة من تقنية الكلفة التعليمية كأداة إدارية فإنها تعود إلى الدور الفعال الذي يمكن أن تلعبه هذه التقنية في وظيفتي التخطيط والتقويم الإداري. وتمثل هاتان الوظيفتان ـ بالإضافة إلى وظيفتي التنظيم والتنفيذ ـ أهم الوظائف الأساسية للإداري بشكل عام والإداري التربوي بشكل خاص[١٣].وفي الواقع أن تقنية الكلفة تعد مطلبا أساسيا لجميع عمليات التخطيط السليم حيث إن عمليات تخطيط البرامج والمشروعات التربوية باختلاف أحجامها أو التنبؤ باحتياجات العملية التعليمية المستقبلية لابد وأن تصطحب بتقدير للميزانية المتوقعة أو الكلفة الإجمالية المحتاج إليها لترجمة ما خطط له إلى واقع ملموس. وهكذا فإن الإداري التربوي على المستويات كافة بدءا بالإدارة العليا upper management كالوزير ومعاونيه، ومرورا بالإدارة المتوسطة middle management كمدراء التعليم ومعاونيهم، وانتهاء بالإدارة المباشرة أو التنفيذية lower management كمدراء المدارس ومعاونيهم، يحتاج إلى ترجمة الاحتياجات المستقبلية للمنظمة التعليمية التي يديرها، إلى تقديرات مالية أو نقدية تمثل في مجموعها

ما يسمى «بميزانية التعليم المقترحة»، والتي تتم مناقشتها مع الجهات المختصة لاعتمادها. وليس مهما لدينا التحدث عن الدورة التي تمر بها ميزانية التعليم المقترحة حتى يتم اعتمادها، وإنما الذي يهمنا في مجال هذه الدراسة هو التأكيد على أن دراسات قياس الكلفة التعليمية وتحليلها تساعد الإداري التربوي على الوصول إلى تقدير نفقات التعليم تقديرا دقيقا وشاملا بطريقة مبنية على أساس علمي صحيح بدلا من استخدام بعض الطرق الاعتباطية التي تعتمد إلى حد كبير على الحدس والتخمين.

ليس هذا فحسب بل إن تقنية الكلفة التعليمية يمكن الإفادة منها أيضا في الكشف عن بعض نواحي الإسراف أو نواحي القصور في بعض أوجه الإنفاق الفعلي. وعلى هذا الأساس يمكن للإداري التربوي الاقتراح أو العمل ـ على حسب صلاحياته الإدارية ـ على إعادة النظر في توزيع المخصصات المعتمدة لأبواب الإنفاق وبنوده بما يحقق ترشيد الإنفاق والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، سواء على مستوى الوحدة التعليمية الواحدة كالمدرسة أو على مستوى جميع وحدات القطاع التعليمي لجهاز ما كوزارة المعارف.

ولا يعزب عن البال أن تقنية الكلفة التعليمية يمكن استخدامها كأداة إدارية تساعد في توزيع المخصصات التعليمية لجميع الوحدات التعليمية توزيعا عادلا يضمن تحقيق مبدأ الفرص المتساوية لجميع أبناء المواطنين ويعمل على تضييق الفجوة لمستوى الخدمات التعليمية التي تختلف بشكل عام بين المدن والقرى بل وقد تختلف من حي إلى آخر داخل المدينة الواحدة. وانطلاقا من رغبة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد وتأكيده في مناسبات عديدة على أن تصل جميع الخدمات الحكومية، وبمستوى نوعي واحد، إلى المواطنين كافة في مختلف مناطق المملكة، فإني أعتقد جازما بأنه قد آن الأوان لاتخاذ سياسة تمويلية للتعليم financing education policy يعمل بموجبها على تبني نظام تمويلي يتم بموجبه توزيع المخصصات التعليمية على أساس علمي مدروس يعمل على تحقيق مبدأ العدالة فيما ينفق على جميع المؤسسات التعليمية المتشابهة الأغراض والوظائف والمستوى. ويهمنا في هذه الدراسة بأن نشير إلى أنه لابد لقيام مثل هذا النظام التمويلي وأدائه مهمته على الوجه الأكمل المطلوب أن يعتمد بشكل أساسي على دراسات قياس الكلفة وتحليلها، ولا يخفى عن البال أن دقة النتائج لهذه الدراسات

تتطلب أن يكون مدير المدرسة ملما بحد أدنى من تقنية الكلفة يضمن ـ على الأقل ـ صحة تعبئة البيانات وإدراك أهميتها .

وتمثل دراسات الكلفة التعليمية ركنا أساسيا في عمليات تقويم أداء المنظمات التعليمية من خلال تقويم برامجها ومشروعاتها. وبات من بدهي القول، أنه لا يمكن معرفة إنتاجية أي مشروع استثماري أوكفاءته ـ سواء في مجال التربية أو غيرها ـ بدون إجـراء دراسـة تحليلية لجانبي «الكلفـة» و«الفـائـدة» أو ما يسمى أحيانـا بجـانبي «المدخلات» و«المخرجات» .

وتكتسب دراسات الكلفة التعليمية في عمليات التقويم لبرامج القطاع التربوي ومشاريعه أهمية خاصة حيث يعتمد عليها اعتمادا شبه كلي، وذلك لصعوبة إعطاء تقدير حقيقي للمخـرجات. ففي قطاع الاقتصاد هناك سعر للسلعة تحدده سوق العرض والطلب؛ أما في قطاع التعليم فليس للسلعة التي ننتجها إذا صح هذا التعبير سعرًا معـروف وليست لها قيمة سوقية.[١٤] وعلى هذا الأساس فإن إنتاجية التعليم يمكن قياسهـا تجاوزا بواسـطة معرفة عدد الطلاب الناجحين في «فوج» ما،[١٥] وضربها في متوسط كلفة الطالب الواحد لنحصل على الناتج الإجمالي لمخرجات التعليم. وعند تقسيم هذا النـاتج الإجمالي على مجموع النفقات المستثمرة في الفوج ككل ـ ويمكن حسابها بضرب المجموع الكلي للفوج في معدل كلفة الطالب الواحد ـ فتكون النتيجة هي نسبة الإنتاجية لهذا الفوج.[١٦] وبمعنى آخر، إن إنتاجية التعليم يمكن قياسها في ضوء المعادلات التالية :

الناتج الإجمالي لمخرجات التعليم= عدد الطلاب الناجحين في فوج ما× متوسط كلفة الطالب الواحد.

مجموع النفقات التي صرفت في تعليم فوج ما= عدد الطلاب المسجلين في فوج ما × متوسط كلفة الطالب الواحد.

$$\text{نسبة الانتاجية لفوج ما} = \frac{\text{الناتج الإجمالي لمخرجات التعليم لفوج ما}}{\text{مجموع النفقات التي صرفت في تعليم فوج ما}}$$

وثمة طريقة أخرى لقياس الإنتاجية التعليمية وقياس الهدر التعليمي الناجم عن الرسوب أو الإعادة وذلك عن طريق معرفة معدل السنوات الحقيقية التي استغرقها الطالب في فوج ما للتخرج من برنامج دراسي معين قد يكون مرحلة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية أو غيره، ومن ثم ضربه في متوسط كلفة الطالب الواحد لنحصل على مجموع متوسط كلفة الطالب الواحد الفعلي. وكلما تقارب مجموع متوسط كلفة الطالب الواحد الفعلي لمجموع متوسط كلفة الطالب الواحد المتوقع، فإن ذلك يعتبر مؤشرا طيبا للإنتاجية التعليمية وتصل الإنتاجية التعليمية إلى أعلى درجاتها حينما يتطابق مؤشرا الكلفة تطابقا تاما.

إن تقنية الكلفة التعليمية كأداة إدارية يمكن الإفادة منها أيضا في مجالات تقديرية أخرى، كتقدير الإهدار الناجم عن مشكلة التسرب والإعادة بواسطة ضرب مجموع الطلاب المتسربين في معدل كلفة الطالب الواحد. أو تقدير إنتاجية الفصل الدراسي الواحد، فإذا نحن اعتبرنا الفصل وحدة إنتاجية بالمفهوم الاقتصادي كان من الواجب الاستفادة من طاقته الإنتاجية استفادة كاملة. وهذا يعني أنه إذا كانت الطاقة الإنتاجية للفصل أربعين تلميذا فلابد أن يتوافر للفصل هذا العدد وإلا كان هناك فاقدًا أو ضياعًا في الإنتاج.[١٧] ويمكن ترجمة هذا الفاقد بلغة نقدية وذلك عن طريق ضرب حجم الطاقة الإنتاجية المهدرة للفصل في متوسط كلفة الطالب الواحد.

إن الأخذ بتقنية قياس الكلفة وتحليلها كأداة إدارية إذا ما تعامل معها الإداري التربوي وأحسن استخدامها في وظائفه التخطيطية والتقويمية فإنها سوف تعود عليه بمعلومات نافعة تسهم بشكل كبير في اتخاذه القرارات المناسبة لتحسين الإنتاجية التعليمية في حدود المنظمة التعليمية التي يديرها. ويمكن إيجاز أهم «أوجه الإفادة من تقنية قياس الكلفة وتحليلها» للإداري التربوي في النقاط التالية:

١) تفيد الإداري التربوي في تقدير النفقات المستقبلية لمنظمته التعليمية وإعداد الميزانية المقبلة بطريقة أكثر دقة وتفصيلا.

٢) تزود الإداري التربوي بصورة واضحة عن بنود الإنفاق الفعلي وأبوابه ونصيب الطالب الواحد من عناصر هذا الإنفاق، الأمر الذي يكشف مدى توازن الإنفاق التعليمي ـ إن وجد ـ ويبيّن نواحي الإسراف والقصور فيه.

٣) يتيح للإداري التربوي التنفيذي فرصة المقارنة في كلفة الطالب الواحد بين منظمته التعليمية وبقية المنظمات التعليمية الأخرى المشابهة في الوظيفة والمستوى. كما يسمح للإدارة العالية بتلمس الفروق في نصيب الطالب الواحد من الإنفاق الفعلي بين مرحلة تعليمية وأخرى أو فرع تعليمي وآخر من جهة، كما أنها توضح التباين في نصيب الطالب الواحد للوحدات التعليمية بين منطقة تعليمية وأخرى أو بين مدينة وقرية أو بين مدينة وأخرى أو حتى بين أحياء المدينة الواحدة من جهة أخرى.

٤) تساعد الإداري التربوي في عمليات التقدير النقدي للعوامل المؤدية إلى خفض الإنتاجية التعليمية كالتسرب والرسوب والإعادة وعدم استغلال الطاقة الاستيعابية للفصل وتعطي بعدًا أكثر عمقا ودقة عن حجم الإهدار والخسارة في المنظمة التعليمية.

خاتمة القول، فإن تقنية قياس الكلفة التعليمية وتحليلها يمكن الإفادة منها في تطوير الأداء الإداري وتمكينه من تحقيق مبدأ «العدالة» في توزيع مخصصات التعليم بشكل يتوازن فيه نصيب الطالب الواحد أو كلفة الطالب الواحد في جميع المنظمات التعليمية المتشابهة في الوظائف التربوية والمتساوية في المستويات التعليمية من ناحية، والعمل على تحقيق مبدأ الكفاءة عن طريق الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل أو القضاء على العوامل المؤدية إلى تخفيض الإنتاجية التعليمية من ناحية أخرى.

التعليقـــات

(١) أحمد منير مصلح، *نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته* (الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ)، ص١٦.

(٢) جميع أرقام ميزانية التعليم الواردة في هذه الدراسة هي بالأسعار الجارية current prices .

(٣) المملكـة العـربية السعودية، وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة، *المؤشر الإحصائي* (الرياض، ١٣٩٩هـ)، ص١٥٥.

(٤) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات والتوثيق التربوي، *إحصاءات عن التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ* (الرياض، ١٤٠٥هـ).

(٥) يعقوب نشوان، *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق* (عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٤٠٢هـ)، ص١٤.

(٦) Elchanan, Cohn, *The Economics of Education* (Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Company, 1975), p.94.

(٧) المملكـة العـربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، *الإنفـاق التعليمي وتكلفـة الـطالب بوزارة المعـارف لعـام ١٣٩٦/١٣٩٧هـ* (الـرياض، ١٣٩٨هـ)، ص٢٧.

(٨) Howard R. Bowen, *The Costs of Higher Education* (San Francisco: Jossy Bass, 1980), p.xviii.

(٩) *الإنفاق التعليمي*، ص ص ٥٨-٥٩.

(١٠) عبدالله عبدالدائم، *التخطيط التربوي* (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م)، ص٣٥٩.

(١١) في حالة حساب الكلفة للطالب الواحد على مستوى «المدرسة» فإنه يجب مراعاة النفقات التربوية ذات الطابع المشترك أي التي تشترك فيها أكثر من وحدة تعليمية مثل رواتب الموجهين الفنيين ومكافآتهم وبدلاتهم ورواتب موظفي الوحدة الصحية المدرسية وغيرها. هذا النوع من النفقات يجب توزيعه على الوحدات التعليمية المستفيدة كافة.

(١٢) في حالة القيام بدراسات المقارنة الرأسية يجب مراعاة فروق الأسعار وعلى الأخص في حالة تعـرض الاقتصاد في مجتمع ما إلى معدلات عالية من التضخم. في مثل هذه الحالة يجب الرجوع إلى جداول مؤشرات الأسعار price index وذلك للحصول على الأسعار الثابتة constant prices للإنفاق التعليمي.

(١٣) John L. Green, *Budgeting in Higher Education* (Athens, Georgia: University of Georgia, 1971), p.V.

(١٤) محمد منير مرسي، *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها* (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م)، ص١٥.

(١٥) يقصد بالفوج مجموع الطلاب المستجدين والذين يلتحقون معا في بداية مرحلة تعليمية.
(١٦) مرسي، *الإدارة التعليمية*، ص١٦٤.
(١٧) مرسي، *الإدارة التعليمية*، ص١٩١.

المراجـــع

المراجع العربية

زيدان، محمد مصطفى. *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*. جدة: دار الشروق، د.ت.

عبدالدايم، عبدالله. *التخطيط التربوي*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

مصلح، أحمد منير. *نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي: دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ.

المملكة العربية السعودية، وزارة المالية والاقتصاد الوطني، مصلحة الإحصاءات العامة. *المؤشر الإحصائي*. الرياض، ١٣٩٩هـ.

المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب بوزارة المعارف لعام ١٣٩٧/٩٦هـ*. الرياض، ١٣٩٨هـ.

المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات والتوثيق التربوي. *احصاءات عن التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٠٤ـ١٤٠٥هـ*. الرياض، ١٤٠٥هـ.

نشوان، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٤٠٢هـ.

المراجع الأجنبيـــة

Benson, Charles. *The Economics of Public Education*, 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1968.

Bowen, Howard R., *The Costs of Higher Education*. San Francisco: Jossy Bass, 1980.

Cohn, Elchanan. *The Economics of Education*. Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Company, 1975.

Green, John L. *Budgeting in Higher Education*. Athens, Georgia: University of Georgia, 1971.

Johns, Roe L., Alexander Karen and K. Forbis Jordan, eds. *Financing Education: Fiscal and Legal Alternatives*. Columbis, Ohio: Charles E. Merril Publishing Company, 1972.

Analyzing and Measuring the Cost of Education as a Technique for Improving Administrative Performance in the Saudi Educational Organization

Abdul Rahman A. Sayegh
Ass. Prof. of Planning and Economics of Education, College of Educ., King Saud Univ., Riyadh, Saudi Arabia.

During the coming years, it is expected that studies related to efficiency and productivity in education will receive significant attention. This is due to the increasing demand for improving performance in the public organization within the various sectors of the Saudi Arabian government and educational sector.

The significance of such a study is to provide educational administrators with basic skills and knowledge regarding the measure and analysis of the costs of education. It is assumed that the utilization of such a technique would be helpful in improving administrative performance within the educational organization and eventually would lead to greater efficiency and equity in the educational sector.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ٢١ ـ ٤٢ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

تأثير الممارسة البدنية ـ كأحد أبعاد التعلم الحركي ـ على فعالية طرق تدريس مهارة حركية مختارة لتلاميذ المرحلة الاعدادية

عصام محمد أمين حلمي،* صفوت محمد يوسف،* أحمد المتولي المنصور*، جمال الدين مراد****

أستاذ مشارك، أستاذ مساعد،** قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية؛ أستاذ مساعد،*** قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.*

أجريت هذه الدراسة حول استخدام الممارسة البدنية الموزعة والمركزة باستخدام طرق التدريس المختلفة في تعلم تلاميذ المرحلة الإعدادية لمهارة الوقوف على اليدين في الجمباز، بهدف التعرف على نوع الممارسة اللازمة لكل طريقة تدريس، وكان عدد التلاميذ ١٢٢. أظهرت نتائج الدراسة التالي:

ـ استخدام الممارسة الموزعة في الطريقة المباشرة.

ـ يمكن استخدام نوعي الممارسة بالطريقة غير المباشرة وكذا طريقة المزج بين طرق التدريس.

ـ تتفوق الممارسة المركزة في طريقة المزج بين طرق التدريس المختلفة عن استخدام الطريقة المباشرة في التدريس.

أولا: المقدمة والدراسات النظرية

يعتمد التعلم الحركي في مجال التربية البدنية على ممارسة الواجبات الحركية كشرط أساسي لحدوث التعلم. ولقد أشار كورنيل[1] إلى أن أفضل الطرق للإلمام

بالمهارات الحركية هي الاشتراك الفعلي والممارسة، فيذكر جابر وطاهر[٢] أن استراتيجية التعلم تقتضي شكلاً معيناً من أشكال الممارسة، لما لها من تأثير مباشر على اتخاذ القرارات التي تتصل بنوع الممارسة ومقدارها، ونوعيتها وتسلسلها حيث يؤكد كل من شيفرز Cheffers وإيفال Evaul [٣] أن التعلم والأداء للمهارات الحركية يتأثران بحالة الممارسة، فلا شيء يعتبر أكثر أهمية في تعلم المهارات الحركية واكتسابها من الممارسة، إذ أن المهارات تتشكل بقدرات لا حدود لها بوساطة التحسن فيها. ورغم أن الممارسة ضرورية في عملية التعلم إلا أن نانسي Nancy [٤] تذكر أن المدرسين يضيعون كثيرا من الوقت في شرح المهارات دون أن يتيحوا للتلاميذ الوقت الكافي لممارستها عمليا. ولا شك أن هناك اتفاقًا بين الباحثين على أن الممارسة البدنية نوعان هما:

أ ـ ممارسة بدنية موزعة: distributed practice . وهي ممارسة المهارة لفترة قصيرة يعقبها جزء من الراحة، أو تعاقب الأنشطة خلال وقت محدد من الممارسة. [٥]

ب ـ ممارسة بدنية مركزة: massed practice . وهي التي لا تتضمن فترات راحة، أو التي يوجد فيها بين بداية النشاط ونهايته قليل من الراحة. [٦]

وبالرغم من أن الممارسة المثالية تتنوع بتعقد الواجب الحركي، إلا أن معيار الممارسة (المركزة أم الموزعة) يختلف بين الأبحاث والدراسات، مما أوجد صعوبة في عملية الاستنتاج. ويتفق كل من سيد وأنور[٧] مع ايفال وشيفرز[٨] على أن الممارسة الموزعة تعطي أفضل تعلم وأداء عن الممارسة ذات الدورات المركزة. ومن خلال دراسة لنانسي [٩] وجدت أن الممارسة في الأنشطة الصعبة مثل الجمباز والسباحة والجولف يفضل ممارستها ثلاث مرات أسبوعيا وبزمن ٤٠دقيقة ولا تكون مرتين بزمن ٦٠دقيقة، ويمكن أن تصلح هذه الأنشطة أيضا بفعالية عند ممارستها خمس مرات أسبوعيا وبزمن ٢٤دقيقة. وفي دراسة أخرى قام بها شيفرز وايفال[١٠] عن التعلم في مجال السباحة والبادمنتون، والكرة الطائرة، وجد أن ٣٠دقيقة ممارسة لثلاث مرات أسبوعيا تنتج تعلمًا أسرع من ٦٠دقيقة ممارسة لمرتين أسبوعيا.

إلا أنه في كثير من الدراسات التي أبدت فعالية الممارسة الموزعة، استندت في ذلك على أن استخدام الممارسة المركزة يؤدي إلى التعب الذي يعوق عملية التعلم. هذا من ناحية، بالإضافة إلى ظهور ما يسمى بمقاومة رد الفعل (الحالة التي يكون الفرد فيها عرضة للفشل نظرا لتكرار الاستجابة بعد نجاحه في المحاولات). ويوضح هيل Hull (١١) أن الممارسة المستمرة تحت حالتي التعب ومقاومة رد الفعل تصبح غير مثمرة من الناحية التعليمية، إلا أننا نجد البعض يحبذ استخدام الممارسة المركزة، حيث يذكر شيفرز وايفال(١٢) أن الممارسة المركزة تكون مرغوبة بدرجة كبيرة عند قمة الأداء المهاري لحاجة الفرد إلى تثبيت مهارته، كما وجد من خلال دراسة تجريبية فعالية استخدام الممارسة المركزة في عمليتي الدفاع والهجوم في كرة القدم.

وبالرغم من أهمية الممارسة البدنية لتعلم المهارات الحركية، إلا أن طرق تدريس هذه المهارات لها دورها الفعال في عملية التعلم، لأن طرق التدريس على اختلافها ذات قيمة في نجاح المدرس وزيادة مهارته، وكثيرا من المدرسين من يفضل طريقة من طرق التدريس على الأخرى، إلا أن أحسن الطرق هي التي تؤدي للنجاح المستمر والذي يحس به المدرس ـ لأن طريقة التدريس التي يستخدمها مدرس بنجاح من الممكن أن تكون فاشلة عندما يستخدمها مدرس آخر ـ وعموما فإن أي طريقة من طرق التدريس جديرة بالاستخدام إذا ما كانت قادرة على تحقيق النتائج المراد الحصول عليها.

ورغم أن للتدريس طرقًا كثيرة، إلا أن كل من فانيير Vannier وفيت Fait (١٣) وسنجر Singer (١٤) يحددونها في ثلاث طرق أساسية هي:

١ ـ طريقة التدريس التقليدية: traditional method. يطلق عليها البعض الطريقة المباشرة أو النموذج التقليدي. ويتفق كل من فانيير Vannier وجلاهيو Gal-lahue، (١٥) مع سنجر Singer (١٦) على تحديد خطوات هذه الطريقة في الشرح، وعرض توضيحي، وممارسة التلاميذ، وتشخيص المدرس، وإرشادات عامة لتحسين الأداء ـ ممارسة ـ مساعدات فردية من جانب المدرس، وأداء المهارة في نشاط. ورغم أن هذه الطريقة من وجهة نظر كل من فانيير وجلاهيو، (١٧) تعطي درجة تشكيل كبيرة للمهارة

بالنسبة للوقت المتاح، وتزود المدرس المبتدىء بدرجة كبيرة من الأمان، إلا أنها لا تطلق الفروق الفردية للتلاميذ لأنهم يطبقون صورة من النموذج المعروض عليهم قدر استطاعتهم.

٢ ـ طريقة حل المشكلات : problem solving approach . يطلق عليها البعض طريقة الاكتشاف. ويشير كل من فانير وجلاهيو[١٨] وأزوبل Ausubel [١٩] إلى أنها طريقة فعالة في التدريس للتلاميذ صغار السن، وتعتمد في تنفيذها على الخطوات التالية:

أ ـ بناء مشكلة.
ب ـ يجرب التلميذ عمليا ويكتشف خلالها.
جـ ـ يطلب المدرس من التلاميذ عرض حلولهم الفردية.
د ـ استمرار التلاميذ في ممارسة الأداء مع التخلص من حركاتهم الزائدة.
هـ ـ يتجول المدرس بين التلاميذ لمساعدتهم عمليا والإجابة على الاستفسارات مع التعرف على نماذج الأداء.
و ـ جميع الاستجابات المعروضة من قبل التلاميذ تكون صحيحة.

وتعمل هذه الطريقة على تنمية التصور الذاتي للمهارة عند التلميذ وتعطي أهمية للفروق الفردية، وتزيد من الاشتراك في العملية التعليمية مما يؤثر في تنمية حركات التلميذ واتجاهاته نحو التعلم الذاتي، إلا أنها تستهلك الوقت، وصعبة الاستخدام من جانب المدرس حديث العهد بالتدريس.

٣ ـ طريقة المزج بين الطريقتين السابقتين combination method . وتتمثل هذه الطريقة في الانتفاع بمميزات الطريقتين السابقتين ويوضح كل من فانير وفوستر وجلاهيو[٢٠] أنه يمكن استخدام هذه الطريقة بفعالية لكل من الأطفال الصغار وكبار السن على حد سواء، كما أنها تؤدي إلى الاكتشاف الموجه، ويرون أن هذه الطريقة في مجال تدريس التربية الرياضية ليست من قيادة المدرس ولكنها من اكتشاف التلميذ. إلا أنها تستهلك كثيرا من الوقت بمقارنتها بالطريقة التقليدية.

مما سبق عرضه لنوعي الممارسة البدنية، وطرق تدريس المهارات الحركية نجد أن استخدام أي طريقة من الطرق السالفة الذكر يمكن أن تؤدي في النهاية إلى التعلم المهاري للتلاميذ، إلا أن فعالية الطريقة في حد ذاتها يمكن أن تتأثر من وجهة نظرنا بنوع الممارسة البدنية المستخدمة (موزعة ـ مركزة).

ثانيا: مشكلة البحث

رغم أهمية الممارسة البدنية في التعلم الحركي بصفة عامة واكتساب مهارات الجمباز بصفة خاصة إلا أنه لم تجر دراسة تجريبية في الجمباز توضح أهمية استخدام كل من الممارسة البدنية الموزعة المركزة (المجمعة) من خلال طرق التدريس الأكثر شيوعا في مجال التربية الرياضية. وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي: ما أثر استخدام الممارسة البدنية الموزعة والمركزة من خلال طرق التدريس المختلفة على تعلم مهارة حركية مختارة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟ وعليه يمكن أن يتفرع هذا السؤال الرئيسي إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ ما هو الزمن المناسب لاستخدام نوعي الممارسة لتعلم التلاميذ مهارة حركية مختارة من خلال درس التربية البدنية؟

٢ ـ ما هي عدد دورات الممارسة الموزعة وكذا المركزة المناسبة عمليا وفترات الراحة بين كل دورة وأخرى من خلال درس التربية البدنية في المدرسة؟

٣ ـ كيف يمكن استخدام نوعي الممارسة من خلال طرق التدريس الثلاث في دروس التربية البدنية بدرجة فعالة؟

ثالثا: هدف البحث

يهدف البحث إلى:

١ ـ التعرف على زمن الممارسة (موزعة ـ مركزة) المناسب لتعلم مهارة حركية مختارة.

٢ ـ تقسيم زمن الممارسة (موزعة ـ مركزة) بما يتناسب مع درس التربة البدنية وضمان الفعالية.

٣ ـ تحديد نوع الممارسة المناسب لكل طريقة من طرق التدريس المستخدمة في تعلم المهارة الحركية المختارة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

رابعا: حـدود البحـث

سيلتزم البحث بالحدود الآتية:

١ ـ اختيار عينـة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني بمدرسة الرمل الإعدادية بثروت، محافظة الإسكندرية.

٢ ـ تقسيم العينة إلى ست مجموعات يدرس لكل مجموعتين بطريقة من طرق التدريس على أن تمارس المجموعات الفردية (١، ٣، ٥) ممارسة موزعة، والمجموعات الزوجية (٢، ٤، ٦) ممارسة مركزة.

٣ ـ أ) زمن الممارسة الموزعة هو الزمن الخاص بالنشاط التعليمي والتطبيقي في درس التربية البدنية (٣٠ق).

ب) زمن الممارسة المركزة ٧٥دقيقة وذلك بضم حصتى تربية بدنية في كل وحدة.

٤ ـ استخدام مهارة الوقوف على اليدين كمجال للدراسة.

خامسا: إجراءات البحـث

للإجابة عن التساؤلات التي تحددت بها مشكلة البحث وتحقيقا لأهدافه فقد اتخذت الإجراءات التالية:

أولا ـ للإجابة على السؤال الأول من مشكلة البحث وهو: ما هو الزمن المناسب لاستخدام نوعي الممارسة البدنية لتعلم المهارة المختارة من خلال درس التربية البدنية؟

أ - من خلال المراجعة المكتسبة لمحتوى منهاج التربية البدنية للصف الثاني من المرحلة الإعدادية تم التعرف على المهارات الحركية التي تتضمن صعوبات في عملية التعلم، وتم اختيار أحد هذه المهارات لتكون مجالا للدراسة وهي مهارة الوقوف على اليدين دون غيرها وذلك للأسباب التالية:

١ - وجودها ضمن المنهاج الدراسي.
٢ - لا تتطلب في تعلمها أدوات وأجهزة.
٣ - من المهارات التي تثير اهتمام المتعلم.
٤ - شيوع أدائها بين تلاميذ هذه المرحلة إذا ما توافرت صلاحيات الأداء.
٥ - من المهارات التي تناسب متطلبات الدراسة من الممارسة (موزعة - مركزة).
٦ - يمكن تقويم أدائها من خلال إعداد اختبار موضوعي (صادق ثابت).

ب - لتحديد زمن ممارسة المهارة تم إجراء تجربة استطلاعية على ١٥ تلميذا من تلاميذ الصف الثاني من مدرسة الرمل الإعدادية بثروت، حيث اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع البحث ومن غير العينة المختارة لإجراء التجربة. ومن خلال دروس التربية البدنية تم تعليم مهارة الوقوف على اليدين وكان متوسط درجات الأداء للتلاميذ ١٣,٥ ± ٢٫٩١ درجة في نهاية الوحدة التعليمية وعند حساب زمن التعلم وجد أن متوسطه ١٥٠ دقيقة. وعليه فقد تم تحديد ١٥٠ دقيقة كزمن كلي للممارسة في تعلم مهارة الوقوف على اليدين لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية.

ثانيا - للإجابة على السؤال الثاني من مشكلة البحث وهو: ما هي عدد دورات الممارسة الموزعة وكذا المركزة المناسبة عمليا وفترات الراحة بين كل دورة وأخرى من خلال درس التربية البدنية في المدرسة؟

حيث إن زمن درس التربية البدنية في المدارس لا يتعدى ٤٥دقيقة ويتكون من الإحماء لمدة ٥دقائق ثم تمرينات بدنية لمدة ١٠دقائق ثم نشاط تعليمي وتطبيقي (٣٠ق)، ولكل فصل دراسي حصتان أسبوعيا لممارسة التربية البدنية، وتحقيقا لما أوصى

به كل من نانسي[٢١] وشيفرز[٢٢] من أن الممارسة لثلاث مرات أسبوعيا تنتج تعلمًا أسرع من الممارسة مرتين أسبوعيا، فقد عرض الأمر على السيد مدير المدرسة وبعد شرح الهدف من البحث أبدى اقتراحا مفيدا بحصول الفصول عينة البحث على حصة ثالثة للتربية البدنية على أن تكون من الحصص الاحتياطية حتى الانتهاء من البرنامج على ألا يزيد هذا البرنامج عن أسبوعين متتاليين. وبناء على ذلك فقد حددت أيام البرنامج في أيام الأحد ـ الثلاثاء ـ الخميس ـ السبت ـ الاثنين لمجموعات الممارسة الموزعة وبزمن ٣٠ دقيقة في كل درس وبين كل دورة ممارسة وأخرى ٤٨ساعة.

أما بالنسبة للمجموعات التي تمارس ممارسة مركزة فقد اقتضى الأمر تحديد يومين متتاليين هما الأحد والاثنين على أن تدرس كل مجموعة في كل يوم حصتين كدرس واحد حتى يوفر لهما مدة ٧٥دقيقة من الممارسة. وعليه فقد أجيب عن التساؤل الثاني من مشكلة البحث.

ثالثا ـ للإجابة على السؤال الثالث من مشكلة البحث وهو: كيف يمكن استخدام نوعي الممارسة من خلال طرق التدريس الثلاث في درس التربية البدنية بدرجة فعالة؟ ستتخذ الإجراءات التالية:

ا ـ عينة البحث

تم اختيار ثلاثة فصول من تلاميذ الصف الثاني بمدرسة الرمل الإعدادية ببورت بالطريقة العشوائية، وكان عددهم ١٢٤ تلميذا، وقد تم استبعاد اثنين من التلاميذ من الفصلين الثاني والثالث، لممارستهما رياضة الجمباز للتأكد من أن جميع تلاميذ العينة لا يؤدون المهارة، وعليه أصبحت العينة ١٢٢تلميذا بمتوسط عمر ١٤± ١,٣٢سنة. والجدول (١) يوضح العينة والتصميم التجريبي بصورة مختصرة.

جدول (١)
بيانات العينة والتصميم التجريبي للمجموعات

البيانات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث	
	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الرابعة	المجموعة الخامسة	المجموعة السادسة
عدد التلاميذ	٢١	٢١	٢١	٢٠	٢٠	١٩
طريقة التدريس	الطريقة المباشرة (التقليدية)		غير المباشرة (حل المشكلات)		المزج بين الطريقتين السابقتين	
نوع الممارسة	موزعة	مركزة	موزعة	مركزة	موزعة	مركزة
زمن الممارسة في الدرس	٣٠ ق	٧٥ ق	٣٠ ق	٧٥ ق	٣٠ ق	٧٥ ق
عدد مرات الممارسة	٥ أيام موزعة	يومان متتاليان	٥ أيام موزعة	يومان متتاليان	٥ أيام موزعة	يومان متتاليان
زمن الممارسة الكلـي	١٥٠ ق	١٥٠ ق	١٥٠ ق	١٥٠ ق	١٥٠ ق	١٥٠ ق
فترات الراحة بين دورات الممارسة	٤٨ ساعة	٢٤ ساعة	٤٨ ساعة	٢٤ ساعة	٤٨ ساعة	٢٤ ساعة

ب ـ *البرنــامج التعليمــي*

تم تعليم مهارة الوقوف على اليدين للمجموعات التجريبية الست من خلال درس التربية البدنية حيث كانت الدروس المستخدمة تتفق في كل من الإحماء والتمرينات إلا أنها تختلف في النشاط التعليمي والتطبيقي (الجزء الأساسي من الدرس)، فكان هذا الجزء يميز كل طريقة من طرق التدريس المستخدمة. وتمت التجربة في الفترة من ١٣ـ٢٧ فبراير ١٩٨٥م.

هذا وقد استخدم خمسة دروس للمجموعات التجريبية ذات الممارسة الموزعة بزمن ٣٠دقيقة، في حين كان عدد الدروس المستخدمة للمجموعات ذات الممارسة المركزة درسين كل درس مِنها ٧٥دقيقة. إلا أن مجموع زمن الممارسة لكلا النوعين من الممارسة واحد (١٥٠ دقيقة) وكما هو موضح بالجدول (١).

جـ ـ تقويم مستوى أداء التلاميذ

يتم تقويم مستوى الأداء المهاري في رياضة الجمباز من خلال عملية التحكيم على الأداء الفعلي بقضاة مهرة. وحيث إن المهارة موضوع الدراسة من مجموعة التمرينات الأرضية التي تؤدى من خلال جملة حركية في زمن معين وتقوم من خلال شروط وقواعد يتضمنها القانون الدولي للجمباز، أي أن مهارة الوقوف على اليدين كحركة من الحركات الأرضية تقوم بمفردها؛ لذا فقد صمم اختبار لتقويم مستوى تعلمها بما يتناسب وتلاميذ هذه المرحلة على أن تجرى لهذا الاختبار معاملاته الموضوعية (صدق ـ ثبات).

د ـ إجراءات الاختبار

١ ـ يرسم محيط دائرة من الجير على الأرض قطرها ٥٠سم.

٢ ـ يقف المختبر خارج هذه الدائرة.

٣ ـ عند الإشارة يقوم بالوقوف على اليدين داخل الدائرة على أن يكون شكل الجسم مستقيمًا وفي وضع عمودي على الأرض.

هـ ـ التسجيـل

يأخذ المختبر (التلميذ) درجة عن كل ثانية تمر وهو في وضع الوقوف الصحيح داخل الدائرة وبحد أقصى قدره ١٠ثواني. وبعد تصميم الاختبار لابد من تحديد موضوعيته (صدق ـ ثبات) حتى يكون صالحا للاستخدام وقد تم ذلك في الخطوتين التاليتين:

أولا ـ صدق الاختبـار

تختلف الاختبارات في مستويات صدقها، فيذكر البهي[٢٣] أن الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، وعليه فقد عرض هذا الاختبار على مجموعة من خبراء* رياضة الجمباز بكلية التربية الرياضية للبنين بالإسكندرية (٥خبراء) للتعرف على ما إذا كان هذا الاختبار يقيس ما وضع من أجله وهو مستوى أداء التلميذ في مهارة الوقوف على اليدين أم لا. هذا وقد أجمع الخبراء على أن هذا الاختبار يقيس النشاط خلال أداء التلميذ للمهارة (الميزان النشاطي) أي أنه صادق فيما يقيس.

ثانيا ـ ثبات الاختبـار

المقياس الثابت يعطي النتائج نفسها إذا قاس الشيء نفسه مرات متتالية ويذكر البهي[٢٤] أنه تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه وصدقها. وقد تم حساب ثبـات هذا الاختبار من خلال طريقة إعادته، حيث طبق على مجموعة من التلاميذ (١٥تلميذا) من الصف الثاني بالمدرسة بعد تعليمهم المهارة، ثم أعيد الاختبار نفسه على المجموعة نفسها بعد خمسة عشر يوما، وتم حساب معامل الارتباط ما بين درجات المرة الأولى وبدرجات المرة الثانية فوجد أن معامل الثبات ٩٣, ٠ ويذكر ويليم هيدجس William Hedges [٢٥] أن معامل الثبات يعتبر جيدا للاختبار غير المقنن إذا بلغ ٦٧, ٠ وعلى ذلك فإن معامل الثبات لهذا الاختبار يعتبر على قدر كبير جدا من الثبات، وعليه فإن هذا الاختبار يعتبر صادقا وثابتا ومعدا للتطبيق.

٦ ـ نتائـــج الدراســة

بعـد تطبيق البرنامج التعليمي تم تقويم مستوى الأداء المهاري للمجموعات التجـريبية الست للتعـرف على أثـر نوعي الممارسة (موزعة ـ مركزة) من خلال طرق التدريس الثلاث، والجداول (٢) ـ (٥) توضح ذلك.

---

* أ.م. موسى فهمي إبراهيم، د. محمد إبراهيم شحاته، د. محمد محمود عبدالسلام، د. محمد عبدالسلام راغب، ود. سيد أبو الدراهم.

جدول (٢)

المتوسط الحسابي (سَ) والانحراف المعياري (ع) واختبار (ت) لنوعي الممارسة البدنية من خلال طرق التدريس الثلاث

طريقة التدريس	الطريقة المباشرة		الطريقة غير المباشرة		المزج بين الطريقتين	
نوع الممارسة	المجموعة (١) موزعة	المجموعة (٢) مركزة	المجموعة (٣) موزعة	المجموعة (٤) مركزة	المجموعة (٥) موزعة	المجموعة (٦) مركزة
سَ±ع	٣,٢ ±٤,٧٩	٣,٢ ±٣,٢٤	٢,٢٨ ±٥,٣١	٣,٦١ ±٤,٧٥	٣,٠٥ ±٥,٦٢	٣,٤٣ ±٥,٧١
ت المحسوبة	٢,٢٤٦**		٠,٨٢٣٥		١,٢٣٢	

يوضح الجدول (٢) مقارنة نوعي الممارسة في تعلم مهارة الوقوف على اليدين فمن خلال طريقة التدريس المباشرة وجد أن المتوسط والانحراف المعياري لمجموعة الممارسة الموزعة ٤,٧٩ ± ٣,٢ في حين كان المتوسط والانحراف لمجموعة الممارسة المركزة ٣,٢٤ ± ٣,٢ وبحساب قيمة ت للفروق بين المجموعتين وجد أنها معنوية عند المستوى ٠٠١, في صالح مجموعة الممارسة الموزعة.

وعند التدريس بالطريقة غير المباشرة وباستخدام الممارسة الموزعة (مجموعة٣) كان متوسط درجة التلاميذ في أداء المهارة ٥,٣١ ± ٢,٢٨ إلا أن المجموعة الرابعة وهي التي تعمل بالممارسة المركزة كان متوسط درجاتها ٤,٧٥ ± ٣,٦١ وبحساب قيمة (ت) للفروق وجد أنها غير دالة إحصائيا حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٨٢٣٥).

وفي حالة التدريس من خلال المزج بين الطريقتين وجد أن متوسط درجة أداء تلاميذ المجموعة الخامسة ذات الممارسة الموزعة ٥,٦٢ ± ٣,٠٥ وكان متوسط درجة أداء تلاميذ المجموعة السادسة التي تعمل بالممارسة المركزة ٥,٧١ ± ٣,٤٣، وبحساب اختبار (ت) وجد أن الفروق بين المجموعتين غير ذات دلالة إحصائية.

جدول (٣)

تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في متغير الممارسة البدنية الموزعة

مصدر الاختلاف	درجات الحرية د. ح	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
بين المجموعات	٢	١٧,٣٩	٣,٦٩٥	٠, ٤٤٥٣	٠,٣١٥
داخل المجموعات	٥٩	٤٨٩,٤٨	٨,٢٩٦		
المجموع الكلي	٦١	٤٩٦,٨٦			

يوضح الجدول (٣) أن فروق المتوسطات بين المجموعات التجريبية الثلاث وداخلها (التي تعمل بأسلوب الممارسة البدنية الموزعة من خلال طرق التدريس الثلاث) غير ذي دلالة معنوية . إذ وجد أن نسبة ف المحسوبة ٤٤٥٣ , ٠ وهذه نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت بقيمتي (ف) الجدولية عند المستويين ٠,٠١ ، ٠,٠٥ .

جدول (٤)

تحليل التباين للمجموعات الثلاث في متغير الممارسة البدنية المركزة

مصدر الاختلاف	درجات الحرية د. ح	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية
بين المجموعات	٢	٦٢,٤٩	٣١,٢٤٥	٢,٦٩٣	٣,١٥
داخل المجموعات	٥٧	٦٦١,٢٢	١١,٦٠٠٣		
المجموع الكلي	٥٩	٧٢٣,٧١			

يوضح الجدول (٤) نسبة (ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة أداء التلاميذ في المجموعات التجريبية الثلاث باستخدام أسلوب الممارسة البدنية المركزة (المجمعة) من خلال طرق التدريس الثلاث حيث وجد أن نسبة (ف) غير دالة إحصائيا، إلا أنه من الملاحظ أن الفرق بين متوسطي المجموعة الثانية والسادسة يشير

إلى احتـمالية وجـود درجـة من المعنـوية وذلـك لتقارب الانحرافين المعياريين وتباعد المتوسطين حيث متوسط درجة أداء المجموعة الثانية ٣,٢٤ درجة في حين أن متوسط درجـة المجمـوعـة السـادسـة ٥,٧١ درجة وعليه فلابد من إجراء اختبار (ت) بين المجموعات الثلاث في الممارسة المركزة.

جدول (٥)

اختبار (ت) بين مجموعات الممارسة المركزة الثلاث من خلال طرق التدريس الثلاث المستخدمة

نـوع الممارسة	طريقـة التدريس	المجموعة	المتوسط والانحراف المعياري	ت المحسوبة
ممارسة مركزة	المباشرة	٢	٣,٢٤ ± ٣,٢	١,٤٢٠٥
	غير المباشرة	٤	٤,٧٥ ± ٣,٦١	
	المباشرة	٢	٣,٢٤ ± ٣,٢	*٢,٣٤٥٦
	المزج بينهما	٦	٥,٧١ ± ٣,٤٣	
	غير المباشرة	٤	٤,٧٥ ± ٣,٦١	٠,٨٥٧١
	المزج بينهما	٦	٥,٧١ ± ٣,٤٣	

* معنوية عند المستوى ٠,٠٥

يوضح الجدول (٥) أنه عند مقارنة المجموعة الثانية بالمجموعة الرابعة وجد أن الفـرق بين متـوسـطيهـما غير ذي دلالـة إحصـائية وذلـك لأن قيمة (ت) المحسوبة ١,٤٢٠٥ . أما بالنسبة لمقارنة المجموعة الثانية بالمجموعة السادسة وجد أن الفرق بين المتوسطين كان معنويا عند المستوى ٠,٠٥ ، في حين كانت الفروق بين المجموعتين الرابعة والسادسة غير ذي دلالة إحصائية.

٧ ـ مناقشة النتائــج

١ ـ من العرض السابق للجدول (٢) يتضح مايلي:

بالنسبـة للطريقـة المباشرة في التدريس: وجدت فروق معنوية بين استخدام الممارسة البدنية الموزعة، والممارسة البدنية المركزة عند المستوى ٠,٠١ ولصالح مجموعة الممارسة الموزعة. وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره كل من عثمان، الشرقاوي[٢٦] من أن الممارسة الموزعة تحت شروط معينة وفي مجالات محددة، أكثر فعالية من الممارسة المركزة كما أنها تكـون أكثـر وضوحا في تعلم الصغار (مجال الدراسة الحالية) وكذلك الأقل استعدادا للتعلم في حالة تعلم الأعمال والمهارات الصعبة التي تستغرق وقتا طويلا عما يكون لدى الكبار والأكثر استعدادا للتعلم. كما تتفق هذه النتائج الحالية مع ما قام به ديسكو Dececco ،[٢٧] إذ وجد أن معدل أداء مجموعة الممارسة الموزعة كان أعلى من معدل أداء مجموعة الممارسة المركزة، وأكد على أن فترات الراحة بين أدوار الممارسة تؤدي إلى زيادة الأداء في حالة الممارسة الموزعة.

بالنسبة للطريقة غير المباشرة: لم تتضح من خلال (ت) وجود فروق معنوية بين نوعي الممارسة. وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الطريقة كما يذكر فانيير، جلاهيو[٢٨] تزيد من اشتراك التلاميذ في العملية التعليمية، كما أنها تقدر الفروق الفردية بينهم، وتشجع التلميذ على التفكـير ونمـو اتجاهه الذاتي. وعليه يمكن القول بأن وجود التلميذ في مشكلة ثم تفكيره في الحل يتيح للمتعلم عملية التجريب والتفكير حتى يصل للحل وعلى ذلك فإن الممارسة بعد ذلك تكون متكافئة بعد الوصول لحل المشكلة، بالإضافة إلى أن وصول المتعلم لحل المشكلة قد يؤثر على حماسه لزيادة الممارسة، وبناء عليه فإن أسلوب الممارسة بنوعيها يعمل على زيادة معدل الأداء للتلميذ وهذا ما أظهرته النتائج من تكافؤ نوعي الممارسة.

بالنسبـة لطريقـة المزج بين الطريقتين السابقتين: لم تتضح فروق معنوية بين الممارسة بنوعيها من خلال هذه الطريقة، وقد يرجع ذلك إلى أنها تتجه إلى الشكلية في التـدريس والاكتشاف الموجه، أي تغلب عليها في البداية طريقة التدريس الشكلية

والتي تؤدي فيه الممارسة الموزعة دورا كبيرا وتحقق فيه معدلا أفضل للأداء من الممارسة المركزة، يلي ذلك استخدام الممارسة المركزة في المراحل الأخيرة من التعلم وهذا يتفق مع رأي جاري Garry . ورغم نتائج شفرز وايفال وهي أن مجموعة الممارسة المركزة تنال وقتا أكبر من مجموعة الممارسة الموزعة لذا كان أداؤهم الحركي أفضل من مجموعة الممارسة الموزعة. إلا أن زيادة درجة أداء مجموعة الممارسة المركزة عن المجموعة الموزعة وإن كانت غير معنوية إلا أن هذا لا يدل على أن الزمن كان في صالح المركزة بل كان الزمن واحد في الحالتين.

٢ ـ من الجدول (٣) لم تتضح فروق معنوية بين نوعي الممارسة وقد يرجع هذا إلى أن المستوى المهاري للتلاميذ في تلك المرحلة والمطبق عليهم هذه الدراسة منخفض بصورة عامة. وحيث إن الممارسة الموزعة تساعد الفرد على إتقان المهارة من خلال خطواتها التعليمية في الطريقة المباشرة، وكذلك من خلال حل المشكلات الفرعية في طريقة حل المشكلات، وكذا المزج بين الطريقتين، أي أن الاختلاف هنا في فنية الطريقة وليس في نوع الممارسة، أي أن الممارسة تحقق التناسق بين الخطوات الفنية للمهارة دون النظر لطريقة التدريس. ومن هنا فإن استخدام الممارسة الموزعة بأي طريقة من طرق التدريس السابقة لا يشكل في حد ذاته اختلافا لشكل الممارسة الموزعة.

٣ ـ أظهر جدول تحليل التباين (٤) عدم وجود فروق معنوية بين مجموعات الممارسة المركزة وقد يرجع ذلك إلى أن اكتساب المهارة إنما يعتمد على اكتساب الخبرات المرتبطة بنماذج المهارة ومكوناتها والذي لا يتم إلا إذا مارس المتعلم هذه النماذج والمكونات بدرجة كافية تحقق درجة معينة من الإتفاق والتمكن، [٢٩] بالإضافة إلى أن الممارسة المركزة تكون ذات فعالية في المهارات المعقدة التي تحتاج إلى قدرة التلميذ على التركيز للمجهود. [٣٠]

٤ ـ أوضح الجدول (٥) أن هناك فروقًا معنوية في الممارسة المركزة للمجموعتين الثانية والسادسة أي بين ما يدرس لهم بالطريقة المباشرة وما يدرس لهم بطريقة المزج بين الطريقتين السابقتين. وقد يرجع السبب هنا إلى نوعية الطريقة إذ أن طريقة المزج

بين الطريقتين تعمل من خلال مميزاتها ، وعلى ذلك فإن حسن استخدام الطريقة لابد وأن يؤثر على مقدار التعلم .

هناك ملحوظة عامة وهي أن مستوى أداء التلاميذ الذين تعلموا من خلال الطريقة المباشرة أقل من مجموعة حل المشكلات ؛ أما مجموعة المزج بين الطريقتين فقد تفوقت على المجموعتين . وقد يرجع ذلك إلى استخدام هذه الطريقة لمميزات الطريقتين السابقتين .

٨ ـ الاستخلاصـــات

من الدراسة التجريبية السابقة ونتائجها يمكن استخلاص مايلي :

١ ـ أهمية استخدام الممارسة الموزعة عند تدريس مهارات الجمباز بالطريقة التقليدية .

٢ ـ يتقارب تأثير الممارسة البدنية الموزعة والمركزة عند التدريس بطريقة حل المشكلات .

٣ ـ يتساوى تأثير نوعي الممارسة باستخدام طريقة المزج بين طريقتي التدريس .

٤ ـ لا توجد فروق معنوية بين طرق تدريس الجمباز باستخدام الممارسة البدنية الموزعة .

٥ ـ توجد فروق معنوية بين طريقة التدريس التقليدية وطريقة المزج بين طرق التدريس في الممارسة البدنية المركزة (المجمعة) .

٦ ـ تؤثر طرق التدريس في تعلم واكتساب المهارة المتعلمة إلا أن المنهج التعليمي في طريقة المزج بين طرق التدريس أعلى من طريقة التدريس من خلال حل

المشكلات، وأخيرا نجد أن متوسط درجة الأداء في الطريقة التقليدية أقل الطرق الثلاث.

٧ ـ مهما كان أسلوب الممارسة وكذا طريقة التدريس المستخدمة فإننا نجد أن التلاميذ يصبحون قادرين على أداء مهارة الجمباز الدراسية.

٩ ـ التوصيـــات

من خلال الاستنتاجات السابقة وفي حدود دراستنا الحالية يمكن أن يوصى بمايلي:

١ ـ استخدام فترات راحة لمدة ٤٨ ساعة بين دورات الممارسة الموزعة في اكتساب مهارة الجمباز لتلاميذ المرحلة الإعدادية (الوقوف على اليدين).

٢ ـ استخدام الممارسة الموزعة بزمن قدره ٣٠ دقيقة في الدرس وزمن الممارسة المركزة بـ٧٥ دقيقة في الوحدة التعليمية.

٣ ـ استخدام الممارسة الموزعة عند تدريس المهارة الدراسية بالطريقة التقليدية.

٤ ـ استخدام أي من نوعي الممارسة (موزعة ـ مركزة) عند التدريس بالطريقة الغير المباشرة (حل المشكلات).

٥ ـ استخدام الممارسة الموزعة بصفة عامة عند استخدام أي من طرق التدريس الثلاث في تعلم الوقوف على اليدين لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٦ ـ استخدام الممارسة البدنية المركزة عند التدريس بطريقة المزج بين طرق التدريس.

٧ ـ يجب استخدام طريقة المزج بين طرق التدريس في تعلم مهارة الوقوف على اليدين .

٨ ـ يجب زيادة عدد حصص التربية البدنية بالمدارس الإعدادية من حصتين أسبوعيا إلى ثلاث حصص تحقيقا لاستخدام الممارسة بصورة أفضل ووفقا لمستوى الأداء في الجمباز.

التعليقـــات

(١) تشالرز أ. بيوتشر، *أسس التربية البدنية*، ترجمة حسن معوض وكمال صالح (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤م)، ص٣٥٠.

(٢) جابر عبدالحميد جابر وطاهر عبدالرازق، *أسلوب النظم بين التعليم والتعلم* (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م)، ص٢٢٢.

(٣) J. Cheffers and T. Evaul, *Introduction to Physical Education: Concepts of Human Movement* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1978), p. 98.

(٤) Nancy Lay, "Practical Application of Selected Motor Learning Research," *Journal of Physical Education, Recreation* (September, 1979), p.79.

(٥) Lay, p. 80.

(٦) Ibid., p. 79.

(٧) سيد عثمان وأنور الشرقاوي، *التعلم وتطبيقاته* (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧م)، ص ١٧٨.

(٨) Cheffers and Evaul, p. 103.

(٩) Lay, p. 80.

(١٠) Cheffers and Evaul, p. 101.

(١١) C.L. Hall, *Principles of Movement Behavior* (New York: Appleton - Century - Crofts, 1968), pp. 103-104.

(١٢) Cheffers and Evaul, p. 98.

(١٣) M. Vannier and F. Fait, *Teaching Physical Education in Secondary Schools* (New York: W.B. Saunders Co. 1975), p. 70.

(١٤) Robert N. Singer, *Physical Education: Foundation* (New York: Holt, Rinsehart, and Winston, 1970), p.162.

(١٥) M. Vannier, M. Foster and Gollahure, *Teaching Physical Education in Elementary Schools*, 25th. ed. (Philadelphia: W.B. Saunders Co. 1973), p. 181.

(١٦) Singer, p. 163.

(١٧) Vannier et al., p. 133.

(١٨) Ibid. p. 182.

(١٩) D.P. Ausubel, *Educational Psychology* (London: Holt, Rinehart and Winiston, 1968), p.138.

(٢٠) Vannier et al., p. 182.

(٢١) Lay, p. 79.

(٢٢) Cheffers and Evaul, p. 99.

(٢٣) فؤاد البهي السيد، *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، ط٣ (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م)، ص ٥٤٩.

(٢٤) السيد، *علم النفس*، ص ٣١٥.

(٢٥) William D. Hedges, *Testing and Evaluation for the Sciences*. (Los Angeles, California: Wadswarth Publishing, Co. Inc., 1966).

(٢٦) عثمان وشرقاوي، *التعليم*، ص ١٧٣.

(٢٧) J. P. De Cecco, *The Psychology of Learning and Instruction: Education Psychology* (New Delhi. Prentice-Hall of India, 1970), pp. 287-288.

(٢٨) Vannier et al., p. 182.

(٢٩) جابر وطاهر، *أسلوب النظم*، ص٢٢٢.

(٣٠) Robert, N. Singer, "Massed and Distributed Practice Effects on the Acquisition and Retention of a Novel Basketball Skill", *Research Quarterly*, 36 (1965), pp. 70,71.

المراجــــع

بيوتشر، تشارلز أ. *أسس التربية البدنية*. ترجمة حسن سيد عوض وكمال عبده صالح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤م.

جابر، عبدالحميد وطاهر، عبدالرازق. *أسلوب النظم بين التعليم والتعلم*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

سيد، عثمان والشرقاوي، أنور. *التعلم وتطبيقاته*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧م.

السيد، فؤاد البهي. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل*، ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

Ausubel, D.P. *Educational Psychology.* London: Holt, Rinehart Inc., 1968.

J.P. De Cecco. *The Psychology of Learning and Instruction: Education Psychology.* New-Delhi: Prentice-Hall of India, Private Limited, 1970.

Cheffers, J. and T. Evaul. *Introduction to Physical Education: Concepts of Human Movement.* Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

Hedges, William. *Testing and Evaluation for the Sciences.* California: Wadswart Publishing, Co. Inc., 1966.

Hull, C.L. *Principles of Movement Behavior*. 4th. ed. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Lay, Nancy. "Practical Application of Selected Motor Learning Research," in *Research for the Practitioner* (JOPER, September, 1979).

Singer, Robert N."Massed and Distributed Practice Effects on the Acquisition and Retention of a Novel Baskétball Skill" *Research Quarterly,* 36 (1965).

—— *Physical Education*.New York; Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Vannier, M. and F. Fait. *Teaching Physical Education in Secondary Schools.* 4th. ed. N.Y. W.B. Saunders Company, 1975.

Vannier, M., M. Foster and Gallahure. *Teaching Physical Education in Elementary Schools.* 5th. ed. Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1973.

The Effect of Physical Practice—as a Dimension of Motor Learning—on the Effectiveness of Teaching Methods for the Hand-Stand Skill

Essam M.A. Helmy*, Safwat M. Youssef*, Gamal E.A. Mourad, and Ahmad E. Mansour*****
Associate Professor, Assistant Professor**, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudia Arabia; Assistant Professor***, College of Education, Tanta University, A. R. of Egypt.*

This study is concerned with distributed practice and massed practice through the various methods of teaching the hand-stand skill. This study aimed to determine the best pattern of practice.

The sample was chosen randomly (N=122). The results showed that distributed physical practice is better when using the traditional method. There is no significant difference between the two practice patterns in problem solving and the combination method. Massed practice is better when using the combination method, than when using the traditional method.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ٤٣ - ٦٤ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

نحو تحديد الأساس النظري للتربية

علي خالد مضوي
الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية.

بدأ هذا البحث بنقاش فلسفي لمعنى كلمة «فلسفة» ثم لمعنى مصطلح «فلسفة كلية». اتضح من التحليل الفلسفي أن مصطلح «فلسفة كلية» يعني تصورا كليا للحياة، ومن ثم فإن الفلسفة الإسلامية إنما يُقصد بها التصور الإسلامي الكلي للحياة.

اتضح أيضا أن التربية إنما هي نظام تابع معلّق على الفلسفة الكلية أو التصور الكلي للحياة، وأنها بانبثاقها عن الفلسفة الكلية التي تُحمل محمل العقيدة تشتمل بالضرورة على عناصر قيم ومعتقدات.

تأكد في البحث أنه إذا كانت فلسفة الحياة هي الإسلام، فإن أهداف التربية النهائية تنبثق عنه، وترتبط بالضرورة به وتكون ذات صفة أخلاقية. ومع ذلك فيمكن أن تكون للتربية أهداف جزئية وظيفية ذات صفة علمية بحتة.

خلص البحث إلى عدة مقترحات منها ما يأتي:

(١) اعتماد الإسلام كفلسفة حياتية منها ينبثق تصور التنظيم التربوي.

(٢) الاهتمام بالجوانب غير المادية في الحياة والجوانب الأخلاقية في تربية الفرد والجماعة ورد ذلك كله إلى الإسلام كفلسفة وعقيدة حياة.

(٣) تحديد الهدف النهائي من وراء عمليات التربية المتعددة وربطه بالأهداف الجزئية للنشاطات التربوية.

(٤) محاولة إيجاد أساس نظري للتربية الحديثة السائدة في بلاد المسلمين ينبثق أساسا عن تاريخ المسلمين وعقيدتهم وثقافتهم المحلية، ويعتمد ما تمخض عنه الفكر الإنساني العالمي من قواعد وأصول ومناهج تربوية في المجال العلمي البحت.

مقدمـــة

درج بعض الكُتـاب العـرب المسلمـين المعاصرين على تناول موضوع التربية الإسلامية من الزاوية التاريخية، كأنما ليس للإسلام رأي في قضايا التربية الحديثة، أو كأنما التربية الحديثة غير ملتزمة للإسلام أو محايدة بالنسبة له. ودرج آخرون على وصف بعض ما يجري داخل المؤسسات التربوية الموجودة في العالم الإسلامي واعتبروه (تربية)، هكذا فقط بلا تحديد هوية، وإن كان الذي يحدث ضمنا، ويُعرف سلفا هو اعتبار أن تلك التربية إنما هي (صورة مُخفّفة) للتربية الغربية التي بلغت في بلاد الغربيين درجة بعيدة من التطور الكمي والكيفي والتي رُكِزّ فيها على الصفة العلمية في إطار النظرية المادية للحياة.

هذا، ومن جانب آخر فإن الكثير من المثقفين المسلمين يفهم أن «التربية الإسلامية» هي تدريس الدين الإسلامي وما يتصل به من دراسات تقليدية كتفسير القرآن والحديث والفقه والسيرة... إلخ، ولا يساوونها بمفهوم أوسع عن «التربية» أو «التربية الحديثة» التي تعني بالنسبة لهم كل النشاطات الرسمية وغير الرسمية التي تهدف إلى تنمية الفرد وتطويره وتثقيفه وتدريبه في المجالات المختلفة. ومن ثم فعندما يتحدث هؤلاء عن «التربية» فقط، أو «التربية الحديثة» فإنما يقصدون شيئا آخر غير الذي يقصدونه عندما يتحدثون عن «التربية الإسلامية»؛ ولا تعارض عندهم في ذلك، لأن «التربية الحديثة» المتحررة في نظرهم، لا تمانع أن تُخصص حصة في «جدول أعمال» المدرسة «للتربية الإسلامية» مادامت ظاهرة التدين شيئا واقعيا. ولكن الشيء المؤكد أنه عندما تُذكر كلمة «تربية» فقط فليس من الضروري أن تنصرف الأذهان إلى الحدود التي يضعها الإسلام للنشاط التربوي من ناحية أهدافه ومضمونه والطرق المستعملة، بل إن هذا إذا حدث يكون مُستهجنا، لأنه لا يتناسب مع التأكيد على «التحديث» و«العلمية»، وأهمية نقل التراث الحضاري في المجال التربوي من الدول المتقدمة بالسرعة المعقولة والدقة المطلوبة. كما أنه لا يسمح كذلك بالتأكيد على الاستفادة من التقاليد الغربية الممتازة في مجال البحث التربوي وتطبيقاته على أساس أن فعل ذلك هو الطريق الأقرب إلى اللحاق بتلك الدول.

وهذا الاتجاه في جُملته يُفرِّغ النشاط التربوي من أهدافه الكلية ويُجرده من صفته الأساسية، إذ أنه بدلا من أن يُوجِّه الأفراد والجماعات المسلمة إلى المقاصد النهائية في حياتهم، ويصبغهم بصبغة العقيدة التي يؤمنون بها، يُعمِّي هذه الأهداف ويستبدلها بأهداف أخرى مستوحاة من فلسفات وعقائد أجنبية، وتكون المضامين التربوية والطرق المستعملة تبعا لتلك الأهداف ذات صفة لا تتناسق تماما مع المضامين والطرق التي تحُدِّدها الفلسفة الإسلامية.

من هذا تتضح أهمية معالجة موضوع التربية الحديثة من الزاوية الفلسفية لأنها (أي المعالجة الفلسفية) تُساعد على تحديد صفة «الإسلامية» لتعليمنا الحديث على الأقل من الزاوية النظرية ولأن من شأنها أيضا التأكيد على ضرورة انتماء تعليمنا لعقيدتنا كمسلمين ووجوب انبثاقه عنها. ولا غرو في ذلك، فالتربية في أي ثقافة من الثقافات وإن احتوت على عناصر علمية مجردة، تشتمل بالضرورة على عناصر قيم ومعتقدات[1] هي في النهاية الصِّفة المُمَيِّزة لتلك التربية.

وبما أن كلمة «فلسفة» لأسباب تاريخية تثير في أذهان بعض المسلمين التباسا، ولربما اعتبرها البعض كفرا وإلحادا أو ردة أو زندقة فقد لزم أن نبدأ هذا البحث بتحليل فلسفي لكلمة «فلسفة»، ثم لمصطلح «فلسفة كلية» على أساس أن طريقة التحليل الفلسفي هي الطريقة المختارة لمعالجة الموضوع، وأن «الفلسفة الكلية» هي بالدرجة الأولى التي تحدد نوعية التربية الحديثة التي نريد وصفها.

معنى «فلسفة»

بالإضافة إلى «الشُّبهات العقيدية» التي يُنشئها الاستماع إلى كلمة «فلسفة» في أذهان بعض المسلمين، فإن الكلمة تُوحي إلى العامة بعدة معان: منها كثرة الكلام، والتعقيد، والإبهام. أما بالنسبة للمثقفين فمعناها يتصل «بالتعمق» و«عدم السطحية» وكذلك أخذ الأمور مأخذًا جديًا مع الشمول، واتساع النظرة واستعمال الحكمة والبصيرة. فعلى سبيل المثال نجد أن الدكتور محمد الهادي عفيفي يرى أن فلسفة التربية هي «الرؤية الفكرية والنظرية الشاملة المتكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي تُوجِّه النظام التعليمي أو النشاط التربوي كله.»[2] فمن صفات هذه الرؤية أنها شاملة

ومتعمقة وفيها استعمال للحكمة والبصيرة. وفي الاستعمال اللغوي العادي عندما يُشار إلى فلسفة شخص معين، إنما يُقصد طريقته في التفكير. فالشخص الذي اعتنق فلسفة أو الذي التزم طريقة محدَّدة في معالجة الأمور هو شخص اتخذ لنفسه في الحياة مذهبا، ويُمكن التنبؤ بأفعاله في مواجهة ما يستجد من مواقف في الحياة، على عكس الشخص الذي ليس لديه فلسفة أو مذهب، فهو لا مبدأ له ويتذبذب، ومن ثم لا يمكن التنبؤ بأفعاله. ففي هذه الحالة يكون: لأن يتفلسف الإنسان، لأن يتخذ لنفسه في الحياة مذهبا. ويُلاحظ أنه في هذه الحالة، حالة كون أن الفلسفة تعني التمذهب بمذهب حياتي، أنها أي الفلسفة يُمكن ان تُحمل محمل العقيدة الكلية وتكون مُحدِّدة للبواعث والأهداف الأساسية للأفراد والجماعات وصالحة لتنظيم الحياة في جوانبها المختلفة بصورة كلية.

ومن الناحية الأخرى فإن معنى كلمة «فلسفة» الذي يمتد في جذوره بالنسبة للغربيين إلى التراث الإغريقي القديم قد طُوّر في العصر الحديث لدى البعض ليدخل في إطار النظرة المادية للحياة التي تركز على المنهج العلمي ولا تعترف بوجود تصور نهائي لطبيعة الحياة وما ينبغي أن تكون عليه.

فلم تعد الكلمة تعني «حب الحكمة» وهو المعنى الحرفي للكلمة الإغريقية القديمة فيليا صوفيا philia sophia ، أو التأمل في طبيعة وجود الأشياء وبحث الأوجه القيمية لها، وإنما أصبحت تعني طريقة النظر إلى المعرفة الموجودة فعلا مع التركيز على تنظيم ما هو كائن وتفسيره وتوضيحه ونقده. فالفيلسوف عند بعض الغربيين لم يعد هو الشخص الذي يستطيع أن يعطي إجابات على أسئلة ضخمة مثل: ما هي طبيعة الحياة؟ أو ما هو سر الوجود؟ أو ما هو معنى السعادة؟ وإنما هو أخصائي يعمل في مجال معين، ومهمته هي توضيح المعاني والمفاهيم الواردة في ذلك المجال ونقدها وتفسيرها.(٣) فمثلا إذا كان ميدان البحث في مجال التربية، فإن فيلسوف التربية هو الشخص الذي يعمل في مجال على مستوى أعلى، ويمكن ان يُميَّز عن الشخص الآخر الذي يتعامل مع مادة التعليم بشكل مباشر كالمدرس، وإليه (أي فيلسوف التربية) تُرد المفاهيم التربوية مثل مفوم «التربية» و«التدريب» و«الخبرة» ليحللها ويفسرها. وفي ضوء هذا المفهوم فإن مهمة الفلسفة عند البعض ليست هي البحث عن الحقيقة لأن الحقيقة إنما

توجد كاملة فقط في العالم المادي (وهذا مجال العلم وليس مجال الفلسفة) ولذلك تُسند مهمة تجليتها بشكل متكامل إليه (أي العلم) لأنه يتعامل مع ما هو موجود فعلا. أما مهمة الفيلسوف فلا تزيد عن «تنقية وإثراء وتنسيق اللغة التي تستخدم في تفسير الخبرة»(٤) والفلسفة نفسها لم تعد ملكة العلوم أو العلم الأعلى الذي يستطيع أن يُعطي إجابات شافية عن مستقبل الإنسان في الحياة الأخرى أو وضعه في الوجود اللامتناهي وإنما نشاط تحليلي في مجال محصور متخصص. (٥)

إذا فالفلسفة عند كثير من الفلاسفة الغربيين ما هي إلا نشاط تحليلي توضيحي، (٦) ولا يشترط فيها أن تعطي صورة كلية للحياة، أو تعليلا لأسباب سعادة الإنسان وتقدمه مثلا وهي كذلك عند هؤلاء لا يشترط فيها الشمول كأن تشتمل على البحث فيما وراء الطبيعة، وإنما تتجه في إطار التسليم بمادية الحياة إلى البحث في بعض المجالات المتخصصة كمجال «فلسفة التربية» و«فلسفة العلوم» و«فلسفة التاريخ» . . . إلخ، ويكون النشاط الفلسفي في هذه الحالات عبارة عن عمليات تحليل وتوضيح ونقد للأفكار والمفاهيم الواردة في تلك المجالات.

الفلسفة الكلية

إذا كانت الفلسفة تعني تصورا كليا للحياة، فإن هذا التصور يمكن أن يتم من جانب الجماعة كما يتم من جانب الفرد، فإذا تصور قوم من الأقوام الحياة بطريقة كلية، إذا رأوا أن الحياة الفاصلة هي التي يسودها كذا وكذا وإذا تمسَّكوا بقيم معينة، وإذا كانت لهم آراء معينة عن طبيعة الوجود والمعرفة والأخلاق تعكس معتقدهم الأساسي هذا، فإن فكرتهم الكلية هذه عن الحياة هي فلسفتهم؛ ومن ثم فإن الفلسفة الكلية هي التي تُحدِّد طبيعة التنظيمات السائدة في المجتمع وتنسِّق بينها وتوجّهها، ومنها ينبثق التقويم النهائي لحركات التقدم واعتماد النشاطات فيما يخطوه المجتمع من خطوات لتحقيق فكرته المُثلى عن الحياة.

أهمية الفلسفة الكلية

للفلسفة الكلية أهمية قُصوى في حياة أي مجتمع من المجتمعات، فبدونها لا تكون هناك عقيدة واحدة يؤمن بها الناس ولا قبلة واحدة يتجهون إليها وهيهات أن

يكون التقدم في أي مجال من المجالات بلا اتجاه وبدون معايير تضبطه وتقومه وتربطه بالقيمة النهائية.

أمـا بخصـوص تحديد قِبلة أو اتجـاه للأمـة فإن هذا ضروري لكي تُوصِّـل النشاطات المبذولة في المرافق كافة إلى شيء محسوس ذي قيمة، وإلا فيمكن أن يكون السير في اتجاه ثم يُرجع عنه إلى ثان، ثم إلى ثالث ورابع مع إلغاء نتائج العمل في اتجاه القبلات السابقة، وتكسيرها عمدا؛ أو يمكن أن لا تكون هناك قبلة إطلاقا ويدور المجتمع في هذه الحالة حول نفسه ولا يُحقِّق من النتائج إلا ما هو مظهري ومبت الصلة بكل ما هو قيّم وماكث في الأرض.

وانتفـاء وجود عقيدة أخرى منافسة للعقيدة الأساسية يُجنِّب الناس الصراع، فاختلاف الرأي في حدود العقيدة الواحدة لا يفُسد للود قضية، ولكن اختلاف العقيدة يُسفد للود كل قضية، ذلك لأن اختلاف العقيدة اختلاف نهائي ومن شأنه أن يجذب المجتمـع في اتجـاهـات متنـاقضة. من هنا يلزم تحديد عقيدة واحدة كلية للمجتمع والإفصاح عن ذلك والالتزام بها التزاما فعليا وجادا حتى لا يُهيىء التباطؤ في ذلك وعدم التأكيد عليه ـ كأن يكون الموقف من العقيدة موقفا حياديا ـ لأن تتهيأ الظروف لتسلل أفكار أخرى تُؤخذ من عقائد مختلفة تُوضع موضع الاستلهام والتوجيه بالنسبة لقطاعات في حياة المجتمع.

يُضاف إلى ذلك أن وجود عقيدة واحدة تُوجّه حياة المجتمع تجعل البناء متصلا ومتناسقا في الميادين المختلفة كافة، لأنه تسودها روح واحدة.

كذلك فإن وجود فلسفة واحدة تكون بمثابة العقيدة التي يلتزم بها الناس تجعل الأفراد يؤمنون بها ويخلصون لها، وهذا من شأنه أن يعطي ضمانات بأن يكون العمل لهدف مشترك ومن أجل الصالح العام، بينما إذا تعددت العقائد التي يؤمن بها الناس والفلسفات المتنازعة على قيادة المجتمع وتوجيهه فإن الكثيرين يبقون بلا فلسفة أو عقيدة أصلا، وتجدهم لا يؤمنون إلا بأنفسهم، وبالتالي يكون العمل لصالح الأفراد وبذلك

تُنهب ثروات الأمة وتُفتت بدلا من أن تُدخر لتُستثمر فيما يعود على الأمة بالخير والمنفعة الاقتصادية والتقدم العلمي والأخلاقي.

وأخيرا فإن الفلسفة الكلية أو العقيدة التي يؤمن بها الناس في أي مجتمع من المجتمعات تطبع ذلك المجتمع أو تلك الأمة بطابع محدّد، فالذي يميِّز الأمة الإسلامية مثلا هو عقيدتها وتصورها الكلي للحياة وليس أي مظهر من مظاهر التقدم المادي والتحديث على النمط الغربي الذي تتسابق على تحقيقه كل مجتمعات الكرة الأرضية الحالية بدون تحديد نهائي للمقاييس التي يُقاس بها ذلك التقدم.

الفلسفة الكلية والنظام التربوي

النظام التربوي هو أحد التنظيمات التي يُنشئها الناس في حياتهم الجماعية لترتيب الحياة وتوجيهها وفق تخطيطات المعتقد الأساسي أو التصور الكلي للحياة. فإذا كانت الفلسفة الكلية هي الإسلام مثلا، فإن النظام التربوي في هذه الحالة يعد الإنسان لأن يتعامل مع كل ما حوله من ماديات وغير ماديات بالطريقة الإسلامية ويعتبر أن الهدف النهائي لتربيته هو تحقيق صفة الإنسان الصالح فيه على حسب المواصفات القرآنية. وهذا الهدف بدوره مأخوذ من الغاية القصوى لحياة المجتمع المسلم وهي تحقيق العبودية لله.

والنظام التربوي مع التزامه بتحقيق هذه القيمة القصوى لحياة المجتمع بأكمله باعتبار القيمة النهائية التي تقاس بها التربية، فإنه يحقق أهدافًا أخرى على الطريق: فإن إعداد الإنسان الصالح العابد لله لا يتنافى مع تزويده بكل المعارف والمهارات في العلوم العصرية، ولا يتعارض مع إتقانه لمنهج البحث العلمي الذي يتناسب مع تخصصه. وكذلك لأن يُهتم بتوجيه الأبحاث وترتيب أولوياتها وتصميم مناهج بحثية لدراسة الظواهر غير الطبيعية باعتبارها ذات صلة بالصفة الأساسية للتربية الإسلامية وهي الصفة الأخلاقية، فإن هذا لا يمنع من الاستمرار في دراسة الظواهر الطبيعية باعتبار أن حل المشكلات المادية من الأهداف التربوية المهمة وأن العملية واردة ومهمة في التربية.[٧]

العلاقة بين الفلسفة والتربية

العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة جدا، إذ أن التربية تنبثق عن الفلسفة وتتأثر بها بطريقة مباشرة، فالتربية نظام تابع معلّق على الفلسفة، ولا يقف وحده. فلا يُعقل أن تقيم أي مجموعة من الناس نظاما تربويا بدون أن تكون لهم فكرة أساسية عن الحياة، أو بدون أن يكونوا جادّين في ذلك وملتزمين به فعلا. فإذا أقاموه وأكدوا فيه على عناصر المعرفة فقط فإن نظامهم التعليمي يبقى بلا هوية فلسفية، ويبقى خريجوه بلا موقف أساسي من الحياة. وهذا لا يجوز، لأن عناصر المعرفة المجردة إنما تُوظّف لخدمة القيم النهائية التي يرتضيها الناس في الحياة، والناس في أي ثقافة من الثقافات إنما يُربون أبناءهم كيفما يتصورون الحياة. والتربية في الثقافة الإسلامية ليست هي الحياة نفسها أو غاية في حد ذاتها كما يقول ديوي،[٨] بل هي وسيلة لإدراك الغاية القصوى وهي إخلاص العبودية لله.

وهذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية هي التي تبرر القول بأن معنى كلمة «تربية» يشتمل بالضرورة على عناصر قيم ومعتقدات. ويبدوا هذا جليا من الاستعمال اللغوي العادي لكلمة «تربية» في المجالات العربية العامية، فإذا ذُكر مثلا: «أنت أبوك لم يربك»، فليس المقصود أن أباك لم يعن بلياقتك البدنية أو بنموك العقلي، وإنما يُفهم من هذا القول مباشرة شيء ما يتصل بقلة الأدب وسوء الخلق ومن ثم يُحمل محملا أخلاقيا.[٩] ولما كان أساس الدين أو التصور الإسلامي هو تحقيق العبودية لله وتزكية الأخلاق، ولما كانت صفة التربية الإسلامية الأساسية صفة أخلاقية، فإن التربية الإسلامية في جانبها غير المادي لا تنفك عن المعتقد ولا تقف منه موقف الحياد بل تتأثر به وتعكسه دائما.

هذا مع الإقرار بأن التربية لها جانب آخر علمي محايد[١٠] لا يعكس بالضرورة الفلسفة الكلية وإنما يكون محايدا بالنسبة لها، ولا يتأثر بها إلا في ترتيب أولويات البحث التربوي وكيفية الاستفادة من نتائجه.

ومن الصفات الأساسية للتربية الإسلامية الصفة الخلقية بعد الصفة الاعتقادية. ولما كان الأمر كذلك، فإن هذا يجعل من الممكن أن يُقال بصورة عامة أن

علاقة التربية الإسلامية بالعقيدة أو الفلسفة الإسلامية هي علاقة انبثاق وأنها تتأثر بها تأثرا مباشرا وتعكسها دائما.

الفلسفة الإسلامية

ليس المقصود بالفلسفة الإسلامية هنا فلسفة الكندي أو فلسفة ابن سينا أو الفارابي أو ابن رشد أو غيرهم من الفلاسفة المسلمين الذين وضعوا بعض النظريات الفلسفية وتأثروا في ذلك بالأدب الإغريقي القديم، وإنما يُقصد بهذا التعبير فقط التصور الإسلامي الكلي للحياة، على أساس أن الفلسفة ما هي إلا محاولة للوقوف من الحياة موقفا كليا. وفي هذه الحالة فإن التصور الإسلامي للحياة لا يُوجد في شكل حكم متناثرة في كتابات الإغريق وغيرهم من الحكماء القدامى والمحدثين يلتقطها المسلم ويضيفها إلى كنوز مصادره الإسلامية الأصلية، وإنما في كتاب الله وسنة رسوله. والله سبحانه يؤكد على ذلك: ﴿وَٱحۡذَرۡهُمۡ أَن يَفۡتِنُوكَ عَنۢ بَعۡضِ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَ﴾؛[11] ﴿فَذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمُ ٱلۡحَقُّۖ فَمَاذَا بَعۡدَ ٱلۡحَقِّ إِلَّا ٱلضَّلَٰلُۖ﴾.[12] هذا وإن الحكمة التي يلتقطها المسلم من غيره ليست في مجال دينه وعقيدته، وكل ما يُستوحى منه تقويم وتوجيه لحياته الفردية والجماعية، وإنما في مجال العلوم الطبيعية البحتة، والجانب العلمي في العلوم الإنسانية إن خلصوا نهائيا من آثار الفلسفات الأخرى.

وعلى هذا الأساس فالفلسفة الإسلامية ما هي إلا التصور الإسلامي للحياة فيما يقفه هذا الدين من مواقف مبدئية منها بشأن طبيعة الوجود، وأصل الحياة وطبيعة الإنسان وطبيعة المعرفة وطبيعة الأخلاق. ولقد وردت الإشارات مجملة في كتاب الله ومفصّلة في سنة رسوله عليه الصلاة والسلام عن بعض نواحي هذه المباحث الفلسفية التي يتناولها كل متفلسف وباحث في ماهية الحياة.

أما المفهوم الفلسفي الغربي الحديث الذي يجعل من التفلسف طريقة من طرق البحث العلمي المتخصص وأداة لحصر المعرفة وتوضيحها وتحليلها وتفسيرها ونقدها، والذي يتحاشى شمولية الحياة وأبعادها غير المادية فغير وارد هنا لأن الفلسفة الإسلامية التي يجري بحثها تُركزّ على البعد غير المادي في الحياة باعتبار أن الدين هو أساسًا إيمان بالغيب، وموضوعه غير قابل لأن يُبحث فيه بالطرق العلمية التجريبية أو الطرق المنطقية العقلية التي يعتمدها فيلسوف الغرب الحديث دون غيرها.

والفلسفة الإسلامية ليست فلسفة مثالية بمعنى أنها تعتمد فقط البعد غير المادي وإنما تركّز على العنصر الروحي باعتباره المقياس الأكبر لإمكانيات الكون وإمكانيات النفس البشرية. ومع ذلك فالإطار المادي للكون والإنسان موجود وله أهميته. فالله سبحانه وتعالى خلق الإنسان من طين ونفخ فيه من روحه، وأقام عالما روحيا ـ بجانب المادي ـ لا تدركه الأبصار.

وبناء على ذلك فإن الفلسفة الإسلامية تقوم على البحث في طبيعة العالم بشقيه الروحي والمادي، وعلى البحث في طبيعة الإنسان، وطبيعة المعرفة، وطبيعة الأخلاق.

طبيعة العالم: ينقسم العالم في نظر الإسلام إلى جزأين: عالم روحي وعالم طبيعي أو مادي. والعالم الروحي في داخل نفس الإنسان وفي أنحاء الكون لا تحده حدود ولا تدركـه الأبصار، والحواس الخمس في الواقع تحجب هذا العالم أكثر مما تبديه إذ أنها صمّمت بحيث تقلّل الإدراك المباشر إلى الحجم الذي لا يفيض على حاجة الإنسان وطاقته. [١٣] فليس في وسع الإنسان أن يسمع أو يرى كل ما هو كائن في الوجود، وكثيرا من المؤثـرات المـوجودة لا تصل أبدا إلى إحساس الفرد المدرك. ولقد عمدت بعض منظمات الخبرات الروحية قديما إلى إلغاء وظيفة العزل بالنسبة للحواس وذلك بعرض المؤثر على الحاسة لمدة أطول. فمثلا يردد أحدهم كلمة (الله) كثيرا جدا إلى أن يستقر المعنى الكبير لهذه الكلمة في العقل بعد تجاوزه لعمليات الفرز التي تتم عادة في الأجهزة السمعية والعصبية، ويتمكن آخر من رؤية أجزاء غير مرئية من الكون أمامه بعد تركيز بصره عليه لفترة طويلة جدا.

والعالم الروحي ليس هو بالضرورة منفصلا عن العالم المادي، بل متداخل معه، ولقد دلت بعض التجارب العلمية الحديثة أن للإنسان قدرات خارقة تتصل بطاقات غير عادية فيه وأنه يمكنه أن ينمي هذه القدرات إلى حد بعيد جدا. [١٤]

العالم الطبيعي: يتكون الكون في نظر الإسلام كذلك من أجزاء مادية مرئية يمكن الوصول إليها والبحث فيها بوساطة الحواس وقدرات الإنسان العقلية. وفي هذا الجانب من الكون المادي لا تُنكر الطريقة العلمية التجريبية التي تعتمد على الملاحظة والمشاهدة وتحاول أن تستنبط القوانين التي تحكم وجود الظواهر الطبيعية وتغيرها.

المعـرفـة: أمـا المعرفة فهي من المباحث المهمة في الفلسفة الإسلامية ويمكن تقسيمها إلى قسمين كبيرين:
(١) المعرفة التي تبحث في الطبيعة.
(٢) المعرفة التي تبحث فيما وراء الطبيعة.

وتكوّن مصادر الدين الإسلامي الأساسية كالقرآن الكريم والسنة الجزء الأكبر والأهم من هذه المعرفة التي تبحث فيما وراء الطبيعة ويمكن للإنسان أن يستزيد من هذه المعـرفة بتنمية قدراته الروحية والإلهامية، كما يمكن أن يستعمل حواسه وعقله لتقصي النوع الأول من المعرفة.

الأخلاق: أما بالنسبة للأخلاق فهي في الإسلام ذات صفة غير مادية ومردّها إلى القرآن الكريم وهو كلام الله سبحانه وتعالى: (إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ). (١٥) وليس مصدرها المنطق العقلاني كما ذهب إلى ذلك الفلاسفة المسلمون من أمثال ابن سينا والفـارابي الـذين حاولا إخضاع التفكير الأخلاقي لمنطق العقل ورأيا أن الحسن ما حسَّنه العقل القبيح ما قبَّحه العقل. (١٦)

والرسول (صلى الله عليه وسلم) وهو المثل الأعلى للمسلم كان خُلقه القرآن (١٧) فأي شيء يحقق الإرادة الالهية ويمتثل لما وضعه الله من قيود أخلاقية فهو قيّم، وكل قيمة لا تنسجم مع التصور الإسلامي الشامل للقيم فهي قيمة زائفة.

فالأخـلاق في الإسلام مرتبطة إذن بالتصور الإسلامي الكلي للحياة، وترتبط بغاية وجود المجتمع الإسلامي وهي عبادة الله وترمز إلى مدى ما يبلغه المجتمع في هذا المجال من ارتقاء معنوي. والحق أن للأخلاق في كل مجتمع دورا في توجيه الحضارة على حد تعبير سير رتشـارد لفنجستون. (١٨) وهي في الإسلام جزء لا يتجزأ من الفلسفة الإسلامية ومطلقة، فلا تُنسب إلى الإطار المادي والواقع الذي يعيش فيه الإنسان ولا تختلف من مكان إلى مكان أو زمان إلى زمان. وهي تنبثق عن أصل العقيدة الذي هو أساسا إيمان بالغيبيات وبالكمال المطلق لله سبحانه وتعالى. ولما كان الأمر كذلك، فهذه الصفـة غير المادية لمصدر الأخلاق تجعل من الممكن أن ينعتق الإنسان ذو الخلق القويم

من الواقع المادي المحيط به، فهو إن جاز أن يتأثر به، إلا أنه لا يعكسه بالضرورة، ويمكن أن يخالفه تماما كما بُعث نبيون ووُجد أناس صالحون في بيئات فاسدة، بل وقد ينشأ الولد الصالح المؤمن في بيئة فاسدة ويُولد لوالدين كافرين، كما وقد يلد الرجل الصالح المؤمن ابنا كافرا.

فلسفة التربية الإسلامية

لا يوُجد هنا مجال للحديث عن «فلسفة» للتربية الإسلامية بالمعنى الغربي الحديث الذي يركّز على تحديد المعاني وعلى صياغة الأفكار في القوالب اللغوية المناسبة التي تساعد على الوضوح، وذلك لأن الإطار المادي العام الذي يُسلِّم به فلاسفة التربية الغربيون المعاصرون لا يتناسق مع الأساس الروحي للتربية الإسلامية. ومع هذا فليس هناك مانع من الاستفادة من أساليب تحديد المعاني وضبطها واعتمادها كجزء من وظيفة فلسفة التربية الإسلامية مادام ذلك منهجا علميا ومحايدا. ومن الناحية الأخرى فإن ما ذهب إليه بعض المفكرين المسلمين في العصور الوسطى كالفارابي وابن مسكويه أو غيرهما ممن تأثروا بكتابات الإغريق لم يتميز بالأصالة الإسلامية التي تُركِّز على العنصر الروحي وتشير إلى إمكانيات ضخمة للتطور الإنساني في هذا المجال.

وإضافة إلى هذا فإن الكتابات الحديثة في مجال التربية الإسلامية لا تعدو أن تكون في أكثر حالاتها سردا تاريخيا لتطور الفكر التربوي في العصور الإسلامية المختلفة، أو وصفا لما يجري داخل مؤسسات التربية الحديثة في البلدان الإسلامية على طريقة فصل التعليم الديني واعتبار أنه يمكن أن يقدم في معاهد خاصة به، بينما يبقى التعليم الرسمي مستقلا عنه، غير ملتزم للدين الإسلامي فلسفيا وإن احتوى على مواد دينية.

ولقد كانت هذه الأوصاف في مُعظمها وصفا لمضمون التعليم الغربي وطرقه في درجات متفاوتة من التركيز والمدى المساحي للبرامج. أما الأهداف النهائية للتربية الإسلامية فقد غابت مع غياب الفلسفة التربوية الإسلامية نفسها.

وفي سبيل إيجاد فلسفة تربوية إسلامية، فإنه تجدر الإشارة إلى الآتي:

١) إن الإسلام نظام فلسفي فريد، وهو ينفرد بين النظم الفلسفية السائدة اليوم في العالم بالاعتقاد بوجود عالم روحي مطابق للعالم المادي ومتجاوز له. فالفلسفة الإسلامية مجالها مادي وغير مادي، والرسالة الإسلامية دعوة إنسانية موجهة للإنسان حيثما كان ولا تتوقف فقط عند حدود إمكانيات تنظيم الحياة المادية، بل تشير إلى إمكانيات ضخمة للحياة البشرية في بعد آخر غير بعد الزمان والمكان.

٢) يكوِّن الدين إطارا للمعرفة تلتزم به ولا تخرج عليه، وفي الوقت نفسه يكون دافعا لتحصيل المعرفة، «فطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة».[١٩] ولا يجوز البحث في ذات الله والتشكك في أنه قادر أو غير قادر لأن هذا ينقض الإيمان نفسه، ولا سبيل للبرهنة عليه بالطريقة العقلية أو التجريبية.

٣) الدين وسيلة للمعرفة متفرّدة، وبه يمكن أن تطوّر الطاقات الروحية والإلهامية لدى الفرد بجانب الطاقات العقلانية المعروفة. ويمكن حينئذ الاستفادة من طاقات الإشراقات الروحية والإلهام لتطوير الاكتشافات العلمية في الأبعاد الحياتية غير المرئية لتكملة المعلومات عن الإمكانية الحياتية في حجمها الكامل بجميع أبعادها.

٤) بعض الاتجاهات الفلسفية الحديثة التي تحصر مجال فلسفة التربية في توضيح المفاهيم الورادة في محيط التربية ونقدها قاصرة جدا، إذ أن دور الفيلسوف التأملي التقليدي لم يستنفذ أغراضه، فالتربية في الثقافة الإسلامية متصلة بتنمية جوانب غير مادية ولابد من الخوض في هذه المسائل إذا كان القصد، وضع بنامج تربوي شامل يفي بجميع احتياجات الإنسان. وكذلك فإن ما يراه بعضهم أن الحاجة ستكون إلى فلاسفة علوم متخصصين فقط رأي غير صحيح لأن هذه العلوم على حد تعبير د. سمعان صادق لابد أن ترتبط بإطار فلسفي عام.[٢٠]

والفلسفة التحليلية الحديثة أيضا لا تصلح لأن تكون أساسا للتربية الإسلامية لأنها تنبثق عن أساس مادي. فالفيلسوف في هذه المدرسة يسلّم بالأساس المادي للحياة ومن هنا ينتقل لبعض المسائل الفرعية مثل أهمية ضبط المعاني وتحديدها. بيد أن

الأساس المادي للحياة غير مسلَّم به في الفلسفة الإسلامية ولذلك لا يمكن أن تهتم فلسفة التربية الإسلامية فقط بتحديد المعاني وضبطها، بل يجوز لها أن تستفيد من هذا الأسلوب العلمي في المجال المناسب.

٥) بما أن الفلسفة الإسلامية تبحث في الروحانيات لأن هذا الدين أساسا إيمان بالغيب، فيمكن القول بأن لها جانبا فلسفيا ميتافيزيقيا لا يمكن التخلي عنه أو إغفال أثره، ولها مع ذلك جانب علمي تحليلي يتصل ببحثها في الماديات. وبالنسبة لجانبها العلمي التحليلي فإنه يتعلق ببحثها في الظواهر المادية ويُمكن الاستفادة هنا من طرق البحث العلمي المحايدة التي طُوّرت في ثقافات أخرى.

٦) بعض المسائل لا يمكن برهنتها وتبريرها بالطرق العلمية المعروفة، إذ أنها تحتوي على عناصر لا تخضع للأسس المادية، ولا يمكن أن نُعطي تعليلا شاملا لهذه المسائل إلا إذا اعتبرنا الإنسان بكامل منافذه في علاقة شاملة مع البيئة المحيطة به. فحينئذ لا يلزم في برهنة هذه المسائل وتبريرها اعتماد البُعد المنطقي فقط، وإنما الأبعاد الأخرى كذلك. ومن ناحية أخرى، فإنه من الصعب جدا برهنة المسائل الأخلاقية بالوسائل العقلية فقط، ولا يمكن الادِّعاء بأنه يوجد هناك إحساس يقيني بوجودها وأهميتها وفعاليتها في الحياة، فلابد من العمل على برهنتها بطريقة أخرى.

الجانب التأملي في فلسفة التربية الإسلامية

بالرغم من أنه يجوز أن يكون هناك جانب في فلسفة التربية الإسلامية يعنى بالتحليل الفلسفي لمعاني الألفاظ والمفاهيم التربوية لضبطها وتحديدها، إلا أن فلسفة التربية الإسلامية تبقى بالدرجة الأولى تأملية تهتم بالوضع الكلي لتطور الإمكانيات البشرية المتصلة بالإمكانيات الحياتية نفسها إذ أن هذا القصور الفلسفي لوظيفة الفلسفة التربوية له أثره البالغ على السياسات التربوية التي يُمكن أن تُرسم لتوجيه الإنسان. ويُلاحظ هنا أن الكتابات الإسلامية الحديثة في مجال التربية تتميز بعدم الإفصاح عن الفلسفة الكلية التي يجب الارتكاز عليها في ابتكار السياسات التعليمية وتنظيمها. فبينما أحس البعض بأهمية تحديد فلسفة مبنية على العقائد المُتفق عليها رفض

البعض هذه العقائد وبحثوا عن عقائد أخرى. ولقد نسى هؤلاء أن العقائد غير المُتفق عليهـا لا تصلح أن تكـون أسـاسـا فلسفيا، ولا يمكن أن تُحرِّك وجـدان النـاس ومشـاعـرهم، ثم إن هذه العقـائد الوافدة هي في الواقع عقائد مادية، تفُسر بعض الجوانب في الحياة، وتهمل البعض الآخر. فعقائد الإسلام أصلح لأنها أحوط بجوانب الحياة وأشمـل. ثم إن مثـالية الإسـلام لا تحظر الاستفادة من إنجازات المؤسسات التربوية الملتزمة بالأساس المادي مادامت هذه الإنجازات محايدة في محيط القيم. بل إن هذا واجب ومطلوب إذ أن الإسلام ينظر للكون على أساس أنه كيان واحد متصل لا يمتاز الجزء غير المرئي منه على المرئي ولا المرئي على غير المرئي. والمهم في الإسلام ليس هو إنتاج السلع المادية والبناء المادي للعالم وإنما الاستفادة منها لتحقيق مصلحة الإنسان الحقيقية المتصلة بسعادته الدنيوية والأخروية. وبناء على هذا فأعلى مفهوم للتربية في الإسـلام هو صياغة الفرد على صفات ربانية. والتعليم الرسمي إنما يساعد في هذا المجال بتهيئة الفرص لتنمية الروح بجانب العقل والبدن، وهذا جزء من برنامج تربوي شامل يهدف لتطوير الإنسان بكل جوانبه. فالسياسات التربوية الإسلامية لا ينبغي أن تهدف إلى تعريف الإنسان ببيئته القومية أو المحلية فحسب وإنما بالبيئة الإنسانية الكلية المتصلة بالعالم المادي وغير المادي. ويمتاز التعليم الإسلامي بهذا المفهوم على التعليم الوضعي باتساع مجاله، إذ أنه لا يهتم فقط بتدريب الفرد وتثقيفه في المهارات والآداب والعلوم المختلفـة وإنـما يعنى إلى جانب ذلك بتطوير إمكانياته الشعورية والروحية. وفلسفة التربية الإسلامية بهذا المفهوم لا تؤخذ من بيئة إسلامية بعينها، ولكن تتصل بالصـورة الإسـلامية الكلية عن حقيقـة الـوجـود والحياة الفـاضلة. فصفاتها المثالية وافتراضاتها الأساسية عن النفس الإنسانية تحملها عبر الحدود الثقافية والقومية وتجعلها عالمية بحق عندما تبحث في مشكلات الإنسان كإنسان.

وفلسفة التربية الإسلامية لا تعتمد على تصور ذهني يقضي بتنظيم العلاقة بين الأفراد المسلمين والنظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية القائمة وإنما تتمثل أساسا في تفسير المثل الإسلامية الأزلية وترجمتها إلى احتياجات البيئة الحديثة بما يوافق العصر. فمهمـة فلسفة التربية الإسلامية إذن هي تحديد الصفات الأساسية التي يمكن على ضوئها صياغة الإنسان المسلم العالمي، وبالطبع فإن هذه الصياغة تحدث لفرد معين في

بيئة محددة، ولكن على المستوى الفلسفي فإن هدف هذه الصياغة ليس هو الفرد المسلم في بيئة إقليمية ولكنه الفرد الإنساني المسلم القابل لأن يُصاغ وفقا للمثل الإسلامية الكلية. ويمكن بهذا المفهوم كذلك أن تصلح فلسفة التربية الإسلامية لتكون أساسا للتعليم العالمي الذي يهدف لخلق مجتمع إنساني واحد. ولا غرابة في ذلك ففلسفة التربية الإسلامية تنبثق عن الفلسفة الإسلامية التي تؤكد أخوة الإنسان ولا تعترف بالحدود القومية أو الثقافية.

أهداف التربية الإسلامية

بما أن التربية الإسلامية تعكس المعتقد غير المادي وتحترمه فإن فيها جوانب غير مادية، بل إن هذه الجوانب غير المادية تكوّن صفتها الأساسية. فالتربية الإسلامية تهتم أساسا بتنمية جوانب غير مادية في الإنسان إذ أنها تتوجه نحو تحقيق العبودية الكاملة لله وفي ذلك تزكية للإنسان وإصلاح لأخلاقه. فإذا تلقى الإنسان تربية إسلامية أو تعلم تعليما حديثا في إطار إسلامي ووفق سياسة تربوية إسلامية كانت ثمرة الجهود الكلية في النهاية بالدرجة الأولى أخلاقية. فخريج المؤسسات التربوية الإسلامية ينبغي ان يكون إنسانا عابدا لله ومترجما للقيم الإسلامية إلى أنماط سلوكية واقعية. وبعد ذلك يُمكن لذلك الشخص المربّى إسلاميا أن يكون محيطا بالعلوم الإنسانية أو الطبيعية البحتة مُتقنا للمهارات العامة والمهارات الخاصة حسب مجال تخصصه. فتثقيف الفرد في العلوم والفنون والمهارات العصرية المختلفة ليس هو الغاية النهائية للتربية الإسلامية وإنما أحد أهدافها الوسيلية في الطريق إلى إنتاج الإنسان المسلم الذي اكتملت تنمية جوانبه المختلفة حسب طاقاته والذي تميزت شخصيته بصفة أخلاقية غالبة مأخوذة عن المعتقد. فالشخص المربّى تربية إسلامية ليس هو الشخص الذي يستطيع أن يستعمل الأسلوب العلمي في دراسة الظواهر وحل المشكلات المادية والذي يستطيع أن يحسّن أوضاع الحياة المادية فحسب، وإنما هو بالدرجة الأولى الذي استطاع أن يحل مشكلة مصيره ومصير أمته النهائي مرورا بهذه الأشياء وإنشاء لها في واقع الحياة إذا لم تتعارض مع الغاية النهائية. أما إذا كانت تتعارض فلا يلزم إنشاؤها لأنه ليس المهم بناء الحياة المادية على أشلاء العقيدة، وإنما بناؤها تحقيقا للعقيدة ووفقا لما تصوغه من تصورات وتحدّده من إمكانيات وأولويات.

الأهداف التربوية العامة والهدف النهائي : الأهداف التربوية العامة على حد تعبير الدكتور محمد الهادي عفيفي هي تلك التي تشتق من فلسفة اجتماعية وتستند إليها وتعكس الأركان الأساسية التي تعبر عنها تلك الفلسفة.[٢١]

والهدف النهائي للتربية إذا كانت العقيدة التي تحكمها إسلامية هو بلوغ الانسان إلى أقصى حد ممكن من الناحية الروحية، وإصلاح المجتمع أخلاقيا حيث يُسخّر كل شيء ويجعل في خدمة الأخلاق التي حددتها وتحددها العقيدة بصفة نهائية. فالأخلاق الأساسية مردها إلى الله وتُوجد في القرآن الكريم وهي كاملة ومطلقة. أما المعرفة الطبيعية فهي تحت المعرفة الأخلاقية وتتسخر في سبيل تحقيقها ومردها إلى طاقات الإنسان وقواه الطبيعية بتيسير من الله وهي غير كاملة وفي حالة تغيُّر مستمر وقابلة للخطأ والصواب. وإذا كان الأمر كذلك فلا معنى لأن يبُحث في المعرفة الطبيعية بمعزل عن المعرفة الأخلاقية وبدون تحديد من المعرفة الأخلاقية لأولويات البحث وضبط لأوجه استعماله. فليس الغرض هو إنتاج وسائل حياتية حديثة لبلوغ أهداف جزئية هي نفسها وسيلة وإنما بلوغ الهدف الحياتي النهائي. وفي الواقع لا مسوّغ في الإسلام لبلوغ أي هدف وإن كان جزئيا بمعزل عن الهدف الإسلامي النهائي الذي يرد الأمر كله لله ويرفع من قدر القيم الأخلاقية التي حدّدها وأرادها الله.

الأهداف الجزئية: الأهداف الجزئية هي تلك التي تتصل بتهيئة الأسباب لاكتمال نمو الإنسان في جوانبه المختلفة استعدادا لوصوله لهدفه النهائي، فهي ذات صلة باكتمال نموه البدني والحركي والعقلي والعاطفي والاجتماعي من حيث أنه بالضرورة يعيش في مجتمع وينمو من الخارج من حيث سلامة اتصاله بمن حوله، كما ينمو بالداخل من حيث وجوب اكتمال قدراته الطبيعية المختلفة والتنسيق بينها.

ويُمكن أن يُعتبر كسب العيش هدفا جزئيا من أهداف التربية.[٢٢] فإن تربية الإنسان تشمل أن يُعد ليكسب لقمة عيشه بالحلال. فيُدرَّب في العلوم والمهارات المختلفة التي تساعده لأن يقوم بأداء مهنة أو حرفة أو عمل يخدم به المجتمع وفي الوقت نفسه يثبت به نفسه ماديا ويعول به أسرته، فيضعه هذا العمل موضعا يرفعه أخلاقيا، عندما يجد ما ينفقه ليزكّي نفسه.

ولا يُعتبر حُسن المواطنة هدفا جزئيا من أهداف التربية إذا قُصد به نعرة قومية وتعصبا إقليميا لأنه في هذه الحالة يتعارض مع الهدف النهائي وهو أسلمة الإنسان وتزكيته أخلاقيا وتوحيده على العقيدة بصورة تتجاوز الحدود الثقافية. أما إذا كان القصد هو رعاية الإحساس الطبيعي لدى الإنسان المتمثل في حبه وحنينه إلى منطقة معينة نشأ وترعرع فيها، وإذا قُصد به الاهتمام أولا بالأهل والعشيرة وذوي القربى ومن هم أولى من المسلمين من ناحية الرحم والجيرة، فلا كفران لذلك. والتأكيد كل التأكيد على الإحسان لذوي القربى وأهل المنطقة ورد الفضل إليهم في حدود عدم الإساءة إلى العقيدة الواحدة، أو تعميتها أو تقديم صلة القرابة أو الدم عليها واعتمادها هي دون العقيدة.

المقترحات

من أجل بلورة فلسفة تربوية إسلامية يقترح الكاتب الآتي:

١) اعتماد الإسلام كفلسفة حياتية منها ينبثق تصور التنظيم التربوي.

٢) الاهتمام بالجوانب غير المادية في الحياة والجوانب الأخلاقية في تربية الفرد والجماعة ورد ذلك كله إلى الإسلام كفلسفة وعقيدة حياة.

٣) تحديد الهدف الكلي من وراء عمليات التربية الحديثة وربطه بالأهداف الجزئية للنشاطات التربوية.

٤) محاولة إيجاد أساس نظري للتربية الحديثة السائدة في بلاد المسلمين ينبثق أساسا عن تاريخهم وعقيدتهم وثقافتهم المحلية ويعتمد ما تمخض عنه الفكر الإنساني العالمي من قواعد وأصول ومناهج تربوية في المجالات العلمية البحتة.

التعليقـــات

(١) علي خالد مضوي، «أخلاقيات مهنة التعليم»، *دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، مج٢ (١٩٨٥م)، ٢٤٧-٢٦٥.

(٢) محمد الهادي عفيفي، *أصول التربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤م)، ص٥٠.

(٣) R.S. Peters, *Ethics and Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970), p.23.

(٤) فيليب فينكس، *فلسفة التربية* (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٨م)، ص٢٥.

(٥) D.J. O'conner, *An Introduction to Philosophy of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975), p.4.

(٦) James Gribble, *Introduction to Philosophy of Education* (Boston: Allyn & Bacon, 1971), p.3.

(٧) مضوي، «أخلاقيات»، ص٢٦٢.

(٨) عمر محمد تومي الشيباني، *تطور النظريات والأفكار التربوية* (طرابلس: الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧م)، ص٣٤٩.

(٩) مضوي، «أخلاقيات»، ص٢٤٨.

(١٠) P.H. Hirst and R.S. Peters, *The Logic of Education* (London, Routledge and Kegan Paul, (1972), p.85.

(١١) القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية ٤٩.

(١٢) القرآن الكريم، سورة يونس، الآية ٣٢.

(١٣) Robert Ornstein, *The Psychology of Consciousness* (San Francisco: W.H. Freemen & Co., 1972), p.43.

(١٤) Ornstein, p.43.

(١٥) القرآن الكريم، سورة النساء، الآية ٥٨.

(١٦) القاضي عبدالجبار، *شرح الأصول الخمسة* (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٦٨م)، ص٣٩.

(١٧) أبو الحسين مسلم، *صحيح مسلم* (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٥م)، ص٩٢.

(١٨) سير رتشارد لفنجستون، *التربية لعالم حائر* (القاهرة، ١٩٥٨م)، ص١٤٩.

(١٩) الحافظ أبو عبدالله، إبن ماجة، *سنن ابن ماجة* (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٢م) جـ١، ص٨.

(٢٠) سمعان صادق، *الفلسفة والتربية* (القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٦٢م)، ص٣٧.

(٢١) محمد الهادي عفيفي، *الأصول الفلسفية للتربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤م)، ص٣١.

(٢٢) فاخر عاقل، *معالم التربية* (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٦م) ص٣٧.

المصـــادر والمراجـــع

القرآن الكريم.

سمعان، صادق. *الفلسفة والتربية*. القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٦٢م.

الشيباني، عمر محمد تومي. *تطور النظريات والأفكار التربوية*. طرابلس: الدار العربية للكتاب، ١٩٧٢م.

عاقل، فاخر. *معالم التربية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م.

عبدالجبار، القاضي. *شرح الأصول الخمسة*. القاهرة، ١٩٦٨م.

عفيفي، محمد الهادي. *الأصول الفلسفية للتربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٤م.

فينكس، فيليب. *فلسفة التربية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٥٨م.

لفنجستون، سير رتشارد. *التربية لعالم حائر*. القاهرة، ١٩٦٨م.

ابن ماجة، الحافظ أبو عبدالله. سنن *ابن ماجة*. القاهرة، ١٩٥٢م.

مسلم، الإمام ابن الحسين. صحيح مسلم. القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٨م.

مضوي، علي خالد. «أخلاقيات مهنة التعليم»، *دراسات تربوية*، *مجلة كلية التربية*، *جامعة الملك سعود*، مج٢ (١٩٨٥م)، ٢٤٧-٢٦٥.

Gribble, James. *Introduction to Philosophy of Education.* Boston: Allyn & Bacon, 1971.

Hirst, P.H. and R.S. Peters. *The Logic of Education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

O'Conner, D.J. *An Introduction to Philosophy of Education.* London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

Ornstein, Robert. *The Psychology of Consciousness.* San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1972.

Peters, R.S. *Ethics and Education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

Towards a Determination of the Theoretical Basis of Education

Ali Khalid Mudawi
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This paper starts with a philosophical analysis of the word "philosophy" and the term "overall philosophy." It was found out that "overall philosophy" would mean "general idea about life." Accordingly, the philosophy of Islam means: "general Islamic idea about life."

It also became clear with the development of the paper's main argument that "education" is a system which depends on a particular philosophy of life. For this reason, values were found to be an integral part of any system of education by necessity. This is reflected in the differentiation of the aims of education into overall or normative aims and functional or short-term objectives which, though important, are only means to further aims.

The most important element of this paper is the conclusions arrived at, which are put forward as suggestions for further research, as follows:

1 – Stressing the necessity of accepting Islam as a general philosophy of life underlying educational policies.

2 – Stressing the importance of differentiating educational aims into overall normative, and short–term functional objectives. The latter are only means to the former.

3 – Acknowledging the need to arrive at what can be considered as a consensus over a theoretical basis for modern education in Muslim countries, more representative of Muslim ideology, history & native culture, and at the same time comprising the latest results of scientific research in education as well as notable value-free and insightful contributions of international importance and continuing value.

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ٦٥ - ١٠٤ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين

يعقــوب نشــوان

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سعت هذه الدراسة إلى تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين من خلال الكشف عن شيوع الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون التربويون كما يراها المعلمون، ومن ثم معرفة ما إذا كانت هذه الممارسات تتفق والمعايير الواجب توافرها في هذه الممارسات.

وقد استخدمت في هذه الدراسة أداتان، الأولى مقياس الممارسات الإشرافية، والثانية قائمة المعايير لهذه الممارسات. ومن التحليل الإحصائي لاختبار الفرضيات تبين أن الزيارات الصفية والاجتماعات التربوية هي الممارسات الأكثر شيوعا، وأن مشرفي الوكالة يستخدمون ممارسات أكثر من مشرفي الحكومة. وتبين أن المجالات الإشرافية الأكثر اهتماما من جانب المشرفين التربويين هي المجالات الخاصة بتنمية المعلمين مهنيا وتطوير المناهج وتحسين تنفيذها. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين اهتمام المشرفين في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في المجالات الإشرافية.

ومن حيث مراعاة النشاطات الإشرافية في الأردن للمعايير الواجب توافرها، فقد وجد أن هذه النشاطات لا تراعي بوجه عام هذه المعايير، أي أن درجة فعاليتها في تحقيق الأهداف الإشرافية دون المستوى المطلوب. وتبين كذلك أن مشرفي الوكالة يتفوقون على مشرفي وزارة التربية في درجة فاعلية النشاطات الإشرافية التي يستخدمونها.

وجملة القول، فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الممارسات الإشرافية في الأردن مازالت تأخذ بفلسفة التفتيش ولا تتفق مع المفهوم الحديث للإشراف

التربوي الشامل. ولذلك، فقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مفهوم الإشراف التربوي في الأردن والأخذ بالمنحى النظامي بالإضافة إلى تجريب أساليب جديدة في الإشراف مثل الإشراف العلاجي والإشراف بالأهداف. كما أن الاهتمام بالكيف يتطلب تخفيض نسبة المعلمين إلى المشرفين لتمكين هؤلاء من استخدام الأدوات الإشرافية بفعالية في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

المشكلة وأهميتها

مقدمة

مر الإشراف التربوي في الأردن بمراحل متعددة، فقد بدأ تفتيشا ثم توجيها تربويا حتى مؤتمر العقبة سنة ١٩٧٥م عندما عقد مؤتمر الإشراف التربوي الذي نودي فيه بالإشراف التربوي الشامل الذي يتناول جميع عناصر العملية التربوية. وفي سياق التعرف إلى خصائص الإشراف التربوي في الأردن واتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين ودراسة التفاعل بين المشرف والمعلم، وتجريب اتجاهات جديدة في الإشراف، فقد جرت دراسات عديدة بهدف الكشف عن جوانب متعددة في الإشراف. ففي دراسة قام بها يوسف مناصرة[١] تبين أن اتجاهات المعلمين نحو الإشراف سلبية، وقام الباحث[٢] بدراسة التفاعل بين المشرف والمعلم، وتبين منها أن أنماط التفاعل بين المشرف والمعلم عقب المؤتمرات الفردية التي يعقدها مع المعلم تؤدي إلى جو اجتماعي سلبي. وفي دراسة قام بها محمد فهمي الدويك[٣] حول دراسة أثر استخدام أسلوب الإشراف العلاجي على سلوك المعلمين التعليمي أظهرت النتائج أن سلوك المعلمين التعليمي كان أفضل باستخدام الإشراف العلاجي بمقارنته مع الإشراف التربوي العادي (المستخدم حاليا). وتوصل محمد أكرم الدويك[٤] في دراسة قام بها حول استخدام المشرف التربوي للبحوث التربوية الميدانية تبين أن تغيرا ملحوظا قد طرأ على سلوك المعلمين التعليمي. وقام محمد سليم الرابي[٥] بدراسة أثر استخدام المنحنى النظامي في الإشراف التربوي على سلوك المعلمين تبين منها وجود أثر إيجابي لهذا المنحنى.

هذه نماذج من دراسات جرت حول الإشراف التربوي في الأردن وتجمع النتائج فيها كافة على ضرورة إعادة النظر في الممارسات الإشرافية الحالية. وبالنظر إلى أن أهداف الإشراف التربوي الشامل تحسين العملية التعليمية عن طريق التفاعلات الإيجابية في مدخلات الإشراف التربوي كنظام بحيث تكون المخرجات على النحو المطلوب، وحيث إن أهم هذه التفاعلات هو التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم، فإن خير وسيلة لمعرفة أثر الإشراف التربوي في تحقيق الأهداف الإشرافية هي دراسة أثر هذا الإشراف من وجهة نظر المعلمين. ولهذا كان لابد من تقويم الممارسات الإشرافية من حيث الكم والنوع من وجهة نظر المعلمين. وعليه، فإن هذه الدراسة محاولة للكشف عما إذا كان الإشراف التربوي في الأردن قد شهد تطورات إيجابية نحو تطوير فعاليته في تحسين العملية التعليمية، وباختصار تقويم الممارسات الإشرافية في ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي الشامل.

وانطلاقا مما تقدم، فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد على النحو التالي: تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

أهميـــة الدراســة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيمايلي:

١) تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن شيوع الممارسات الإشرافية والكيفية التي تتم بها هذه الممارسات، الأمر الذي يساعد في تحسين الممارسات الإشرافية وتطوير العملية الإشرافية بما ينفع في تحسين العملية التعليمية في الأردن.

٢) من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة في الكشف عن نقاط الضعف والقوة في ممارسات المشرفين التربويين، الأمر الذي يساعد في تطوير جوانب القوة وتدعيمها من جهة والعمل على مواجهة جوانب الضعف في هذه الممارسات.

٣) ينتظر أن تفيد هذه الدراسة في بناء البرامج اللازمة لتطوير كفايات المشرفين التربويين بناء على مقياس الممارسات وقائمة المعايير المتبناة في هذه الدراسة.

٤) تقدم هذه الدراسة أدوات صادقة وثابته يمكن الأخذ بها في تقويم الإشراف التربوي في فترات زمنية معينة، وهي مقياس الممارسات وقائمة المعايير.

محـــددات الدراســـة

تتحدد هذه الدراسة بمايلي :

١) تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث .

٢) تقتصر نتائج هذه الدراسة على الممارسات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن كما خبروها في السنوات ما قبل العام الدراسي ١٩٨٤م - ١٩٨٥م .

أســئلة الدراســة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١) ما الممارسات الإشرافية الأكثر شيوعا في سلوك المشرفين التربويين في الأردن؟

٢) هل يختلف مشرفو الحكومة ومشرفو وكالة الغوث الدولية في درجة شيوع الممارسات الإشرافية في سلوكهم الإشرافي؟

٣) ما المجالات الإشرافية الأكثر اهتماما من جانب المشرفين التربويين في الأردن كما يستدل عليها من ممارساتهم الإشرافية؟

٤) هل يختلف مشرفو الحكومة ومشرفو وكالة الغوث الدولية في المجالات الأكثر اهتماما كما يستدل عليها من ممارساتهم الإشرافية ؟

٥) ما درجة مراعاة النشاطات الإشرافية في الأردن للخصائص الواجب توافرها فيها تحقيقا لأهداف الإشراف التربوي في الأردن؟

٦) هل يختلف مشرفو الحكومة ومشرفو الوكالة في درجة مراعاتهم في نشاطاتهم الإشرافية للخصائص الواجب توافرها فيها؟

فرضيــات الدراســة

انطلاقا من الأسئلة سالفة الذكر فقد جاءت الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: أن الممارسات الإشرافية الخاصة بزيارة المعلمين في الصفوف هي الأكثر شيوعا في سلوك المشرفين التربويين في الأردن.

الفرضية الثانية: لا يوجد ارتباط بين شيوع ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والمشرفين التابعين لوكالة الغوث الدولية.

الفـرضية الثـالثـة: أن المجال الخاص بتنمية المعلمين مهنيا هو المجال الأكثر اهتماما من جانب المشرفين التربويين في الأردن كما يستدل عليه من ممارساتهم الإشرافية.

الفـرضية الرابعة: لا يختلف مشرفو الحكومة ومشرفو وكالة الغوث الدولية في المجالات الأكثر اهتماما من جانبهم كما يستدل عليها من ممارساتهم الإشرافية.

الفرضية الخامسة: لا تراعي النشاطات الإشرافية في الأردن الخصائص الواجب توافرها فيها.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥, ∝ρ) بين مشرفي الحكومة ومشرفي وكالة الغوث الدولية في درجة مراعاتهم للخصائص الواجب توافرها فيها.

طريقـــة البحـــث

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الإشراف التربوي في الأردن ممثلا في سلوك المشرفين التربويين الإشرافي من وجهة نظر المعلمين. ولهذا فإن هذه الدراسة

تستهدف التعرف إلى الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون التربويون كما خبرها المعلمون. ولهذا فإن مجتمع الدراسة هو المعلمون في جميع المراحل التعليمية وفي التخصصات كافة. ولاستطلاع آرائهم جرت الدراسة على عينة من المعلمين.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي محافظة عمان العاصمة ومعلماتها في جميع المراحل التعليمية وفي التخصصات كافة حيث بلغ عدد أفرادها **٤٧٣** معلما ومعلمة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث اشتملت العينة على معلمي الحكومة ومعلماتها، أي التابعين لوزارة التربية والتعليم الأردنية، ومعلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن ومعلماتها. فكان عدد أفراد العينة من معلمي الحكومة ومعلماتها **٢٣٣** معلما ومعلمة، وعدد أفراد العينة من معلمي الوكالة ومعلماتها **٢٤٠** معلما ومعلمة، وجميعهم من محافظة عمان العاصمة.

أدوات الدراسة

في ضوء الهدف الأساسي لهذه الدراسة، فقد قام الباحث بتطوير الأدوات التالية:

١) مقياس الممارسات الإشرافية: ففي هذا المقياس تم تحديد مجالات عمل المشرف التربوي مشتقة من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ومن الدراسات التي جرت في الإشراف التربوي، إضافة إلى خبرة الباحث في هذا المجال فحددت المجالات الإشرافية فيما يلي:

١) تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها.
٢) تنمية المعلمين مهنيا.
٣) رعاية التلاميذ.
٤) توظيف العلاقة بالمجتمع المحلي في العملية التربوية.

وفي كل مجال من المجالات سالفة الذكر جرى تحديد الممارسات التي يجب أن يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف الإشراف التربوي في ذلك المجال. فجاء مجموع هذه

المهارسات، بعد التنقيح والتعديل وأخذ رأي الثقاة في ٣٦ فقرة صيغت كل منها على شكل جملة فعلية تدل على سلوك المشرف التربوي. وحددت رتب ممارسة جميع الفقرات بخمس رتب: معدومة، قليلة، متوسطة، عالية، عالية جدا، وحددت درجات هذه الرتب بالدرجات: صفر، ١، ٢، ٣، ٤ على الترتيب، بحيث يحدد المعلم درجة ممارسة كل عمل يقوم به المشرف من خلال تجربته الشخصية مع المشرفين التربويين في العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥م.

٢) قائمـة المعايير: وفي هذه القائمة تم إعداد المعايير الواجب توافرها في كل نشاط إشرافي لكي يحقق الأهداف الإشرافية، وحددت درجات توافر المعيار الواحد بالرتب: متوافر بدرجة معدومة، متوافر بدرجة قليلة، متوافر بدرجة متوسطة، متوافر بدرجة عالية، متوافر بدرجة عالية جدا. وأعطيت هذه الرتب درجات: صفر، ١، ٢، ٣، ٤، على الترتيب بحيث يحدد المعلم درجة توافر المعيار في كل نشاط إشرافي يقوم به المشرف التربوي كما خبره في سلوكه الإشرافي في العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥م.

ثبـــات الأدوات

ثبات مقياس المهارسات الإشرافية

للتحقق من ثبات مقياس المهارسات الإشرافية وقبل تطبيقه على عينة الدراسة، فقـد طبق على عينـة استطلاعية من المعلمين والمعلمات في كل من مدارس الحكومة ومدارس الوكالة بلغ عدد أفرادها ٢٠ معلما ومعلمة، عشرة منهم من الحكومة وأخرى من الوكالة بحيث كان نصفهم في الحالتين من الذكور. وبعد شهرين من الزمن أعيد تطبيق المقياس على أفراد العينة أنفسهم، وحسبت في كل مرة درجات جميع المهارسات في المقياس كما أقرها المعلمون ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فرد على جميع فقرات المقياس نفسه في الحالتين باستخدام معادلة بيرسون، باستخدام الدرجات الخام كما في المعادلة التالية:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^{2} - (\text{مجـ س})^{2}]\,[\text{ن مجـ ص}^{2} - (\text{مجـ ص})^{2}]}}$$

وكـانت النتيجـة من هذه المعـالجة الإحصائية تشير إلى أن معامل الارتباط=٠,٨١ واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

ثبات قائـمة المعايير

لتعيين ثبـات قائمة المعايير جرى تطبيق هذه القائمة على العينة الاستطلاعية نفسها، وسارت الإجراءات الإحصائية على نحو ماجرت عليه في مقياس الممارسات، **فكان معامل ثبات القائمة ٠,٧٨ واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.**

صـــدق الأدوات

تم إجراء نوعين من الصدق لكل من مقياس الممارسة وقائمة المعايير وهما الصدق المنطقي والصدق الذاتي.

الصـــدق المنطقـــي

تم تحقيق الصدق المنطقي لكل من مقياس الممارسات وقائمة المعايير من خلال الإجراءات التي اتبعت في بنائهما حيث جرى تحليل أهداف الإشراف التربوي الحديث باعتباره نظاما فرعيا من النظام التربوي، وانطلاقا من أن الإشراف التربوي يجب أن يحقق أهداف النظام التربوي، ومن ثم تحديد مجالات عمل الإشراف التربوي باعتبار أن كلا منها نظام فرعي من النظام الإشرافي. ولقد صيغت الممارسات الإشرافية التي تندرج تحت كل مجال بحيث تحقق أهدافه.

ومن ناحية أخرى، فقد حددت معايير تنفيذ كل نشاط إشرافي، إذ أن الكيفية التي يتم بها تحقيق النشاط الإشرافي تؤثر في درجة فعاليته في تحقيق أهداف الإشراف، ومن ثم جرى تحديد المعايير اللازمة لكل مجال من المجالات الإشرافية.

ويتضح من ذلك أنه قد تحقق للأداتين (المقياس وقائمة المعايير) الصدق المنطقي من الإجراءات التي اتبعت في بناء كل منهما.

الصـــدق الذاتـــي

يمكن تعيين الصدق الذاتي لكل من المقياس وقائمة المعايير باستخدام العلاقة التالية : (٦)

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

وعليه فإن :

صدق المقياس الذاتي = $\sqrt{٠,٨١}$

= ٠,٩٠

صدق قائمة المعايير الذاتي = $\sqrt{٠,٧٨}$

= ٠,٨٨

إجـــراء الدراســـة

لتنفيذ متـطلبات العمل في تحقيق أهداف الدراسة فقد تم إرسال نسخة من المقياس وقائمة المعايير إلى المعلمين عن طريق مديري مدارسهم ، فكان عدد المعلمين الـذين شملتهم الـدراسـة ٥٠٠ معلم ومعلمة وبلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين استجابوا للمقياس وقائمة المعايير ٤٧٣ معلما ومعلمة ، بحيث قام كل فرد من العينة بالإجابة على المقياس وقائمة المعايير وتم رصد درجات كل فقرة من الفقرات لكل فرد من أفراد العينة ولجميع أفراد العينة ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة .

النتائـــج

حاولت هذه الـدراسـة الإجـابـة عن الأسئلة الستة التي سبق ذكرها واختبار الفـرضيات المنبثقـة عنها . فقد نصت الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة على أن الممارسات الإشرافية الخاصة بزيارة المعلمين في الصفوف هي الأكثر شيوعا في سلوك المشرفين التربويين في الأردن . ولاختبار هذه الفرضية جرى تحديد مجموع الدرجات التي أعطاها المعلمون لكل فقرة من فقرات مقياس الممارسة وبالتالي حساب معدل درجة الممـارسة لكل فقرة . والجدول رقم (١) يظهر مجموع درجات كل فقرة ومعدل درجة الممارسة من وجهة نظر المعلمين .

جدول رقم (١)
درجات الممارسة ومعدل درجاتها على الفقرات في مقياس الممارسة

رقم الفقرة	مجموع الدرجات	معدل درجة الممارسة	رقم الفقرة	مجموع الدرجات	معدل درجة الممارسة	رقم الفقرة	مجموع الدرجات	معدل درجة الممارسة
١	٧٠٢	١,٤٨	١٣	٩٤٢	١,٩٩	٢٥	٧٣١	١,٥٥
٢	٨٠١	١,٦٩	١٤	٩٥٢	٢,٠١	٢٦	٦٤٩	١,٣٧
٣	١٠٦٠	٢,٢٥	١٥	١٣٩٥	٢,٩٥	٢٧	٧٤١	١,٥٧
٤	٩٤٢	١,٩٩	١٦	٦٧٩	١,٤٤	٢٨	٤٤٠	٠,٩٣
٥	٧٤٦	١٥٨	١٧	٩٢٢	١,٩٥	٢٩	٨٠٠	١,٦٩
٦	٩٠٥	١,٩١	١٨	٥٣٠	١,١٢	٣٠	٥٣١	١,١٢
٧	٨٣٧	١,٧٧	١٩	٨١٥	١,٧٢	٣١	٣٤٠	٠,٧١
٨	٧٩٣	١,٦٧	٢٠	٩٦١	٢.٠٣	٣٢	٤٠٣	٠,٨٥
٩	١٠٢٥	٢,١٧	٢١	٧٢٥	١,٥٣	٣٣	٦١٦	١,٣٠
١٠	٦٥٢	١,٣٨	٢٢	٨٠٢	١,٧٠	٣٤	٦٤٤	١,٣٦
١١	١٠٨٠	٢,٢٨	٢٣	٧٦٦	١,٦٤	٣٥	٥٨٧	١,٢٤
١٢	٧٢٢	١,٥٣	٢٤	١٤٧٦	٣,١٢	٣٦	٧٤٩	١,٥٨

ويتضح من الجدول المذكور أن درجات الممارسة تتراوح ما بين صفر (معدومة)، ١(قليلة)، ٢(متوسطة)، ٣(عالية)، ٤(عالية جدا). وبالأخذ بالتقريب بحيث تؤخذ درجة الممارسة الأقرب إلى الدرجة في سلم الرتب، اتضح أن الفقرات الأكثر شيوعا في ممارسات المشرفين التربويين هما الفقرتان ١٥، ٢٤ وهما الممارستان الخاصتان بعقد الاجتماعات مع المعلمين والزيارات الصفية، حيث كانت درجة ممارسة هذين النشاطين الإشرافيين ٣(درجة الممارسة عالية)، والفقرات ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٦ كانت درجة ممارستها ٢(متوسطة). وهذه الفقرات هي الخاصة بتوضيح أهداف تدريس المادة، وإبداء آرائهم في المناهج الدراسية وإثرائها، وبناء الوحدات الدراسية، وتوفير الوسائل التعليمية وتوظيفها، وتجريب طرائق جديدة، وتوظيف النشاطات اللاصفية، وتطوير أساليب التقويم التربوي، ودراسة التعلم والتعليم الصفيين، واستخدام الاختبارات،

وتـدريب المعلمـين على استخـدام الـوسـائـل التعليمية التعلمية، وتزويد المعلمين بالنشرات الـتربـوية، وعقـد الدورات التربوية، وتطوير قدرات المعلمين على تقويم العمل التربوي، والعناية بالمعلمين المبتدئين، وتنظيم الورش التربوية، وبرامج تبادل الخـبرات بين المعلمين، وتقديم المستحدثات التربوية، وتدريب المعلمين على وضع الاختبارات التشخيصية والتحصيلية، ودراسة مستويات التلاميذ، ومتابعة الخدمات الإرشادية للتلاميذ، وحث المعلمين على توظيف الإمكانات المتوافرة في البيئة المحلية.

أمـا الفقرات ١، ١٦، ١٨، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥ فكانت درجة ممارستها (١) قليلة. وهذه الفقرات هي الخاصة بتبصير المعلمين بفلسفة بناء المناهج الدراسية، وإكساب المعلمين المهارات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية، وتدريبهم على استخدام البحوث الميدانية لتحسين التعليم، ودراسة حاجات المعلمين الـتربـوية، والتعـاون مع المعلمـين لدراسـة الأوضـاع الاجتماعية للتلاميذ، ودراسة اتجاهات التلاميذ وميولهم، والتعاون مع المعلمين على إجراء دراسات مسحية لحاجات التلاميذ، والمساعدة في حل مشكلات التلاميذ، وحث المعلمين على بناء علاقة جيدة مع أولياء الأمـور، وتـزويد المعلمـين بمقـترحـات لزيادة فعالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والاستفادة من أولياء الأمور في حل مشكلات الطلبة التحصنيلية.

ولاختبار الفرضية الثانية والتي تنص على أنه لا يوجد ارتباط بين شيوع ممارسات المشرفـين التربويين التابعين للحكومة ووكالة الغوث، فقد تمت المقارنة بين ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والتعليم الأردنية والمشرفين التربويين التابعين لوكالة الغوث الدولية. والجدول رقم (٢) يبينّ مجموع درجات الممارسة ومعدل درجة الممارسة لكل فقرة من فقرات المقياس لكل من مشرفي الحكومة والوكالة.

جدول رقم (٢)
درجات الممارسة ومعدل درجاتها لأفراد العينة طبقا للمؤسسة التي يعملون بها

رقم الفقرة	مشرفو الحكومة		مشرفو الوكالة		رقم الفقرة	مشرفو الحكومة		مشرفو الوكالة	
	مجموع الدرجات	معدل الدرجة	مجموع الدرجات	معدل الدرجة		مجموع الدرجات	معدل الدرجة	مجموع الدرجات	معدل الدرجة
١	٣٢٣	١,٣٩	٣٧٩	١,٥٨	١٩	٣٥٣	١,٥٢	٤٦٢	١,٩٣
٢	٤٤١	١,٨٩	٣٦٠	١,٥٠	٢٠	٣٥٢	١,٥١	٦٠٩	٢,٥٤
٣	٦٠٣	٢,٥٩	٤٥٧	١,٩٠	٢١	٣٣٢	١,٤٢	٣٩٣	١,٦٤
٤	٤٥١	١,٩٣	٤٩١	٢,٠٤	٢٢	٣٩١	١,٦٨	٤١٣	١,٧٢
٥	٣٥٧	١٥٣	٣٨٩	١,٦٢	٢٣	٢٨٩	١,٢٤	٤٨٧	٢,٠٣
٦	٢٤٣	١,٠٤	٦٦٢	٢,٧٦	٢٤	٧١٢	٣,٠٦	٧٦٤	٣,١٨
٧	٣١٢	١,٣٤	٥٢٥	٢,١٩	٢٥	٣١٠	١,٣٣	٤٢١	١,٧٥
٨	٢٦٩	١,١٥	٥٢٤	٢,١٩	٢٦	٢٣٩	١,٠٣	٤١٠	١,٧١
٩	٤١٥	١,٧٨	٦١٠	٢,٥٤	٣٧	٢٢٨	٠,٩٨	٥١٣	٢,١٤
١٠	٢٤٧	١,٠٦	٤٠٥	١,٦٩	٢٨	١٤٧	٠,٦٣	٢٩٣	١,٢٢
١١	٤٥٩	١,٩٧	٦٢١	٢,٥٩	٢٩	٢٧٠	١,١٦	٥٣٠	٢,٢١
١٢	٣٧٢	١,٦٠	٣٥٠	١,٤٦	٣٠	٢١١	٠,٩١	٣٢٠	١,٣٣
١٣	٢٥٨	١,١١	٦٨٤	٢,٨٥	٣١	١٠٩	٠,٤٧	٢٣١	٠,٩٦
١٤	٢٣٩	١,٠٣	٧١٣	٢,٩٧	٣٢	١٠٨	٠,٤٧	٢٩٥	١,٧٤
١٥	٦٤٧	٢,٧٨	٧٤٨	٣,١٢	٣٣	١٩٣	٠,٨٣	٤٢٣	١,٧٦
١٦	٢٧٩	١,٢٠	٤٠٠	١,١٧	٣٤	٢٤٣	١,٠٤	٤٠١	١,٦٧
١٧	٤١١	١,٧٦	٥١١	٢,١٣	٣٥	٢١٥	٠,٩٢	٣٧٢	١,٥٥
١٨	٢٠٩	٠,٩٩	٣٢١	١,٣٤	٣٦	٢١٩	٠,٩٤	٥٣٠	٢,٢١

وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين أن ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية الأكثر شيوعا هي الفقرات ٢٤، ١٥، ٣ حيث كانت درجة الممارسة (٣) أي عالية وهي الممارسات الخاصة بالزيارات الصفية، والاجتماعات التربوية، وأخذ رأيهم في المناهج الدراسية. أما الفقرات ٢، ٤، ٥، ٩، ١١، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢ فكانت درجة ممارستها متوسطة وهي الممارسات الخاصة بتوضيح أهداف تدريس المادة الدراسية، وإثراء المادة الدراسية، وبناء الوحدات الدراسية، وتطوير أساليب

التقويم، ودراسة التعليم والتعلم الحادثين في غرفة الصف، واستخدام الاختبارات التحصيلية، وعقد الدورات، والعناية بالمعلمين المبتدئين، وتبادل الخبرات بين المعلمين. أما الفقرتان ٣١، ٣٢، فكانت درجة ممارستها معدومة وهما الممارستان الخاصتان بإجراء دراسات مسحية لحاجات التلاميذ، والإسهام في حل مشكلاتهم. أما باقي الممارسات فكانت قليلة الشيوع.

ويتضح من الجدول نفسه أن ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوكالة الغوث الأكثر شيوعا هي الفقرات ٢٤، ١٥، ١٤، ١٥، ٦، ١١، ٩، ٢٠ وهي الفقرات الخاصة بالزيارات الصفية، الإجتماعات التربوية، والنشرات التربوية، وتدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية، وتوفير الوسائل التعليمية وتوظيفها في المناهج الدراسية، ودراسة التعليم والتعلم الحادثين في غرفة الصف، وتطوير أساليب التقويم التربوي، والعناية بالمعلمين المبتدئين. والفقرات ٣، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦ فكانت درجة ممارستها (٢) أي متوسطة وهذه الفقرات هي الخاصة بإبداء آراء المعلمين في المناهج الدراسية، وإثراء المادة الدراسية، وتجريب طرائق جديدة في التعليم، وتوظيف النشاطات اللاصفية، واستخدام البحوث الميدانية لتحسين التعلم والتعليم، وعقد الدورات القصيرة والطويلة، وتطوير قدرات المعلمين في تقويم العمل التربوي، وتنظيم الورش التربوية، وتقديم المستحدثات التربوية للمعلمين، وتدريب المعلمين على وضع الاختبارات التحصيلية والتشخيصية، ودراسة حاجات المعلمين التربوية، والتعاون مع المعلمين لدراسة مستويات التلاميذ التحصيلية، وتقديم خدمات إرشادية للتلاميذ، وحل مشكلات التلاميذ، وحث المعلمين على بناء علاقة جيدة مع أولياء الأمور، وتحسين العلاقة مع المجتمع المحلي، والاستفادة من أولياء الأمور لحل مشكلات التلاميذ التحصيلية، وحث المعلمين على دراسة الإمكانات المتوافرة في البيئة المحلية. والفقرات ١٢، ١٨، ٢٨، ٣٠، ٣١ كانت درجة ممارستها قليلة، وهي الممارسات الخاصة باستخدام الاختبارات في قياس تحصيل التلاميذ، وتدريب المعلمين على البحوث الميدانية، والتعاون مع المعلمين لدراسة الأوضاع الاجتماعية للتلاميذ، ودراسة اتجاهات التلاميذ وميولهم، والتعاون مع المعلمين على إجراء دراسات مسحية لحاجات التلاميذ.

ولدراسة ما إذا كان هناك ارتباط بين شيوع ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والتابعين لوكالة الغوث الدولية، استخدمت معادلة سبيرمان لتعيين الارتباط بين رتب الممارسات لكل من الفئتين وهي :

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{مجـ} ق^٢}{ن (ن^٢ - ١)} \quad (٧)$$

حيث إن :

ر = معامل الارتباط،

ق = الفرق بين الرتب،

ن = عدد الأسئلة.

ومن الجدول رقم (٣) الذي يبين ترتيب الممارسات الإشرافية طبقا لنوع المؤسسة التي يعمل فيها المشرف التربوي وتطبيق المعادلة سالفة الذكر فإن معامل الارتباط= ٠,٤٨

$$ر = ١ - \frac{٦ \times ٤٠٨٦}{٣٦ (٣٦^٢ - ١)}$$

$$= ١ - \frac{٢٤٥١٦}{٤٦٦٢٠}$$

$$= ٠,٤٨$$

أي أن الارتباط بين شيوع الممارسات الإشرافية لكل من مشرفي وزارة التربية ووكالة الغوث ضعيف، ويفهم من ذلك وجود اختلاف بين الفئتين في شيوع الممارسات الإشرافية.

جدول رقم (٣)
ترتيب الممارسات الإشرافية طبقا لنوع المؤسسة

رقم الفقرة	رتب الممارسة		رقم الفقرة	رتب الممارسة	
	مشرفو الحكومة	مشرفو الوكالة		مشرفو الحكومة	مشرفو الوكالة
١	١٥	٢٧	١٩	١٢	١٤
٢	٦	٢٩	٢٠	١٣	٢
٣	٣	١٥	٢١	١٤	٢٥
٤	٥	١٢	٢٢	٩	٢٠
٥	١١	٢٦	٢٣	١٨	١٣
٦	٢٤	٣٠	٢٤	١	٤
٧	١٦	٨	٢٥	١٧	١٩
٨	٢١	٩	٢٦	٢٧	٢١
٩	٧	١	٢٧	٢٨	١٠
١٠	٢٣	٢٢	٢٨	٣٦	٣٥
١١	٤	٣	٢٩	٢٠	٧
١٢	١٠	٣١	٣٠	٣١	٣٣
١٣	٢٢	١٦	٣١	٣٤	٣٦
١٤	٢٦	٥	٣٢	٣٥	٣٤
١٥	٢	١٧	٣٣	٣٣	١٨
١٦	١٩	٢٤	٣٤	٢٥	٢٣
١٧	٨	١١	٣٥	٣٠	٢٨
١٨	٣٢	٣٣	٣٦	٢٩	٦

ونصت الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة على أن المجال الخاص بتنمية المعلمين مهنيا هو المجال الأكثر اهتماما من جانب المشرفين التربويين في الأردن كما يستدل عليه من ممارساتهم الإشرافية. ولاختبار هذه الفرضية جرى حساب معدل درجات الممارسات الخاصة بكل مجال من المجالات الأربعة التي تضمنها مقياس الممارسة لكل من أفراد العينة ومشرفي الحكومة ومشرفي الوكالة.

والجـدول رقـم (٤) يظهـر معـدل درجـات المـمارسة لكل مجال من المجالات الإشرافية في فئات المشرفين طبقا للمؤسسة التي يعملون بها والعينة ككل

جدول رقم (٤)
معدل درجة الممارسة للمجالات الإشرافية للعينة ومشرفي الحكومة والوكالة

الفئـــة/ المجال الإشـــرافي	العينة	مشرفـــو الحكومـة	مشرفـــو الوكالـــة
تطوير المناهج وتحسين تنفيذها	١,٨١	١,٦١	٢,ـــ
تنمية المعلمين مهنيـــا	١,٨٧	١,٤٢	٢,١٨
رعاية التـــلاميـــذ	٠,٧٣	٠,٥٤	١,٥٢
المجتمع المحلـــي	١,٣٧	٠,٩٣	١,٨٠

ويتضح من الجدول المذكور أن معدل درجات الممارسة لأفراد العَينة في المجالين الإشرافيين الخاصين بتنمية المعلمين مهنيا وتطوير المناهج وتحسين تنفيذها هما المجالان الأكثـر شيوعا على الترتيب حيث جاء المجال الخاص بتنمية المعلمين مهنيا في المرتبة الأولى من حيث شيوع الممارسة. كما أن المجال الخاص برعاية التلاميذ قد جاء في المرتبة الأخـيرة وكانت درجة ممارسته دون ١، أي يتراوح ما بين الدرجة المعدومة والقليلة. والمجال الخاص بالمجتمع المحلي كانت درجة ممارسته قليلة نوعا.

ولاختبار الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥, $\rho \propto$) بين الممارسات الإشرافية الأكثر شيوعا لكل من مشرفي الحكومة والوكالة فقد استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات الممارسة لكل من مشرفي الحكومة والوكالة في المجال الخاص بتطوير المناهج وتحسين تنفيذها. والجدول رقم (٥) يبيِّن نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين هذه المتوسطات.

جدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين ممارسات المشرفين التربويين الخاصة بمجال تطوير المناهج وتحسين تنفيذها طبقا لعامل المؤسسة

الفئــة	المتوسـط	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)
ممارسات المشرفين التابعين لوزارة التربية	١٩,٧٩	١٢	٣,٧٣*
ممارسات المشرفين التابعين لوكالة الغوث	١٣,١٣	٥,٦	

* (ρ∝ , ٠١)

ويتبـين من الجـدول رقم (٥) أن ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوكالة الغوث تزيد عن ممارسات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والتعليم زيادة ذات دلالة إحصائية (٠١ , ρ∝) .

أمـا المجـال الخـاص بتنمية المعلمـين مهنيا فإن جدول رقم (٦) يبـيّن نتائج استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين ممارسات المشرفين التربويين طبقا لنوع المؤسسة التي يعملون بها .

جدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين ممارسات المشرفين التربويين الخاصة بتنمية المعلمين مهنيا طبقا لعامل المؤسسة

الفئــة	المتوسـط	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)
ممارسات المشرفين التابعين لوزارة التربية	٢١,٢٦	١٧,٨٨	٤,٧٤*
ممارسات المشرفين التابعين لوكالة الغوث	٢٧,١٨	٨,٥٠	

* (ρ∝ , ٠١)

ونصت الفرضية الخامسة من فرضيات الدراسة على أن النشاطات الإشرافية في الأردن لا تراعي الخصائص الواجب توافرها فيها تحقيقا للأهداف الإشرافية في الأردن بحيث تقل درجة مراعاتها لهذه الخصائص (المعايير) عن ٥٠٪ من درجات المعايير ذي دلالة إحصائية (٠٥, $\propto$). ومن أجل اختبار هذه الفرضية فقد تم حساب درجات مراعـاة المعايير لجميع فقرات قائمة المعايير. والجدول رقم (٧) يظهر توزيع درجات النشاطات الإشرافية ومعدل درجات مراعاة المعايير لأفراد العينة. ويتبين من الجدول المذكور أن أيا من الممارسات الإشرافية في أي نشاط إشرافي لم يصل إلى الدرجة (٣) العالية وإنما جاءت درجات مراعاة المعايير ما بين الدرجة (٢) المتوسطة والدرجة (١) القليلة والدرجة (صفر) المعدومة. فالفقرات التي كانت درجة مراعاتها للمعايير متوسطة هي: ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧. والفقرات التي كانت درجة مراعاتها للمعايير قليلة هي ١، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩. والفقرات التي كانت درجة مراعاتها للمعايير معدومة تقريبا هي: ٩، ١٥، ٤٢، ٤٣، ٥٠. ويستفاد من هذه النتائج أن ٥٠٪ من الممارسات الإشرافية تتفق مع المعايير المتبناة في هذه الدراسة بدرجة متوسطة، وأن ٤٠٪ من الممارسات الإشرافية تتفق مع المعايير الإشرافية بدرجة قليلة و١٠٪ من هذه المـمارسـات لا تراعي المعـايير الإشرافية. وبـالنظر إلى أن الممارسات الإشرافية يجب أن تتم بالكيفية التي تبنتها الدراسة لتكون فعالة في تحقيق الأهداف الإشرافية، فإن ٥٠٪ من الممارسات الإشرافية تكون درجة فعاليتها متوسطة، و٤٠٪ من الممارسات الإشرافية تكون قليلة الفعالية، و١٠٪ من هذه الممارسات تكون معدومة الفعالية.

ولمعرفة درجة فعالية النشاطات الإشرافية، فقد جرت مقارنة درجة مراعاة هذه النشاطات للمعايير المتبناة في هذه الدراسة. والجدول رقم (٨) يبين درجات مراعاة المعايير لجميع الأنشطة الإشرافية ولكل من العينة ولمشرفي الحكومة والوكالة.

جدول رقم (٧)
توزيع درجات النشاطات الإشرافية ومعدل درجات مراعاة المعايير لأفراد العينة

المجال الإشرافي	رقم الفقرة	مجموع الدرجات	معدل درجة مراعاة المعيار
الورش التربوية	١	٥٩٣	١,٢٥
	٢	٧٥٦	١,٦٠
	٣	٨٨٥	١,٨٧
	٤	٩١١	١,٩٣
	٥	٨٦٨	١,٨٧
	٦	٨٢٥	١,٧٤
تبادل الخبرات	٧	٨٣٤	١,٧٦
	٨	٧٦٠	١,٨١
	٩	١٦١	٠,٣٤
	١٠	٩٠٣	١,٩٠
	١١	٩٢٠	١,٩٥
	١٢	٩٩٥	٢,١٠
الزيارات الصفية	١٣	٩٠٣	١,٩٠
	١٤	٧٢٢	١,٥٣
	١٥	١١٨	٠,٢٥
	١٦	٦٢٧	١,٣٣
	١٧	٦١٩	١,٣٠
	١٨	٩٣٧	١,٩٨
	١٩	٨٣٦	١,٧٢
	٢٠	٩٢٠	١,٩٥
	٢١	٨٠٨	١,٧١
	٢٢	٦٢٧	١,٣٢
	٢٣	٦٧٩	١,٤٣
الاجتماعات	٢٤	٧٣١	١٥٤
	٢٥	٧٣٩	١,٥٦
تابع الاجتماعات	٢٦	٦٤٥	١,٣٦
	٢٧	٨٦٧	١,٧٦
	٢٨	٦٦٢	١,٣١
	٢٩	٧٦٠	١,٦٠
	٣٠	٧٩١	١,٦٧
	٣١	٧٥٦	١,٦٠
	٣٢	٧٥٦	١,٦٠
الدروس التوضيحية	٣٣	٦٨٨	١,٤٥
	٣٤	٧٣٩	١,٥٦
	٣٥	٦٧٠	١,٤٢
	٣٦	٥٧٦	١,٢١
	٣٧	٧٤٨	١,٥٨
	٣٨	٦٠٢	١,٢٧
	٣٩	٥٥٩	١,١٨
البحوث التربوية	٤٠	٥٩٣	١,٢٥
	٤١	٥٩٣	١,٢٥
	٤٢	١١٣	٠,٢٣
	٤٣	١٧٤	٠,٣٦
	٤٤	٤٩٠	١,٠٣
النشرات التربوية	٤٥	٥٧٦	١,٢١
	٤٦	٦١٠	١,٢٩
	٤٧	٥٧٦	١,٢١
	٤٨	٤٩١	١,٠٣
	٤٩	٦٣٦	١,٣٤
	٥٠	٢١٤	٠,٤٥

جدول رقم (٨)
درجة مراعاة المجالات الإشرافية للمعايير لكل من العينة ومشرفي الحكومة والوكالة

العينة / المجال الإشرافي	العينة	مشرفو الحكومة	مشرفو الوكالة
الورش التربوية	١,٧١	١,٥٢	١,٨٦
تبادل الخبرات	١,٦٤	١,٥٣	١,٧٦
الزيارات الصفية	١,٤٩	١,٦٨	١,٣٤
الاجتماعات التربوية	١,٥٦	١,٩٥	١,٢٠
الدروس التوضيحية	١,٣٨	١,٤٥	١,٣٢
البحوث التربوية	٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٨٧
النشرات التربوية	١,٠٩	٠,٦٨	١,٤٩

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) يظهر أن جميع النشاطات التربوية لا تتم بالكيفية اللازمة، فإن درجة فعالية الورش التربوية وتبادل الخبرات والاجتماعات التربوية والزيارات الصفية تصل في درجة اتفاقها مع المعايير إلى ٢ أي متوسطة، والنشاطات الإشرافية والدروس التوضيحية والبحوث التربوية والنشاطات التربوية فإن درجة مراعاتها للمعايير (١) قليلة. وحيث إن الدرجة النهائية للمراعاة بحسب المعايير تصل إلى (٤) فإن الجدول رقم (٩) يبين نسبة الفعالية لكل نشاط إشرافي.

جدول رقم (٩)
نسبة فعالية المجالات الإشرافية لكل من العينة والفئات

العينة / المجال الإشرافي	العينة	مشرفو الحكومة	مشرفو الوكالة
الورش التربوية	٪٤٢	٪٣٨	٪٤٦
تبادل الخبرات	٪٤١	٪٣٨	٪٤٤
الزيارات الصفية	٪٣٧	٪٤٢	٪٣٣
الاجتماعات التربوية	٪٣٩	٪٤٨	٪٣٠
الدروس التوضيحية	٪٣٤	٪٣٦	٪٣٣
البحوث التربوية	٪٢٠	٪٢٠	٪٢٢
النشرات التربوية	٪٢٧	٪١٧	٪٣٧

ويتبين من نسب فعالية النشاطات الإشرافية أن جميع هذه النشاطات كانت فعاليتها دون ٥٠٪، وأكثرها فعالية الورش التربوية وأقلها فعالية البحوث التربوية من وجهة نظر المعلمين.

ونصت الفرضية السادسة من فرضيات الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ , ρ∝) بين مشرفي الحكومة ومشرفي الوكالة في درجة مراعاة نشاطاتهم الإشرافية للمعايير الواجب توافرها فيها. ولاختبار الفرضية المذكورة، فقد تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية الإشراف التربوي في المجالات المختلفة لكل من مشرفي الحكومة ومشرفي الوكالة. والجداول (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٥)، (١٦) تبين نتائج اختبار (ت) لكل من الورش التربوية وتبادل الخبرات والزيارات الصفية والإجتماعات التربوية والدروس التوضيحية والبحوث التربوية والنشرات التربوية على الترتيب.

جدول رقم (١٠)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية الورش التربوية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة مشرفو الوكالـــة	٨,٦٥ ١٢,٣٥	٦,٣٦ ٧	*١,٩٢

* (٠,٠٥ , ρ∝)

جدول رقم (١١)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية تبادل الخبرات طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة مشرفو الوكالـــة	١٠,١٥ ١٢,٥٨	٤,٣٠ ٦,٠٦	١,٦٢

جدول رقم (١٢)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية الزيارات الصفية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة	٢١,٩٥	٨,٩٤	٢,١٩*
مشرفو الوكالـــة	٢٧,٤٨	٨,٥١	

*($\rho \propto$,٠٥)

جدول رقم (١٣)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية الاجتماعات التربوية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة	١٩,٦	١١,١٨	٠,٢
مشرفو الوكالـــة	٢١,٢٥	٧,٨٦	

جدول رقم (١٤)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية الدروس التوضيحية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة	١٠,ـــ	٧,٣١	٣,٣*
مشرفو الوكالـــة	١٦,٦٠	٦,٩٣	

*($\rho \propto$,٠٥)

جدول رقم (١٥)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية البحوث التربوية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة مشرفو الوكالـــة	٥,٨٢ ٩,٦٥	٥ ٥,٠٧	*١,٩٣

(٠٥, $\rho\alpha$)

جدول رقم (١٦)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين فعالية النشرات التربوية طبقا لعامل المؤسسة

الفئـــة	المتوسط	الانحراف المعياري	الإحصائي ت
مشرفـــو الحكومـــة مشرفو الوكالـــة	٤,٤٤ ١٤,٢٤	٤,٤١ ٥,ـــ	*٧,٢٠

*(٠١, $\rho\alpha$)

ويتبـين من الجـداول المـذكورة أن فعالية الورش التربوية التي يمارسها مشرفو الوكالة تتفوق على فعالية الورش التربوية التي يمارسها مشرفو الحكومة بزيادة ذات دلالة إحصائية (٠٥, $\rho\alpha$)، وأن فعالية برنامج تبادل الخبرات لا يختلف كثيرا في ممارسات المشرفين التربويين في كل من الحكومة والوكالة. وتشير نتائج جدول رقم (١٣) إلى أن الـزيارات الصفية التي يمارسهـا المشرفـون الـتربويون في الحكومة بزيادة ذات دلالة إحصائية (٠٥, $\rho\alpha$). ودلت نتائج اختبار (ت) فيما يتصل بالاجتماعات التربوية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فعالية ممارسات المشرفين التربويين في كل من الحكومة ووكالة الغوث الدولية. أما الدروس التوضيحية والبحوث التربوية فقد كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية (٠٥, $\rho\alpha$) بين فعالية ممارسات المشرفين التربويين طبقا للمؤسسة حيث تفوق مشرفو الوكالة على نظرائهم في هذين المجالين الإشرافيين.

مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت هذه الدراسة تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن من حيث شيوع الممارسات وفعاليتها، فمن حيث شيوع الممارسات طور لأغراض هذه الدراسة مقياس الممارسات الإشرافية لمعرفة شيوعها من وجهة نظر المعلمين، بحيث طلب إليهم التقرير عن درجة الممارسة لكل نشاط إشرافي. أما من حيث فعالية الممارسات الإشرافية، فقد تبنت الدراسة قائمة المعايير التي يجب أن تتوافر في النشاطات الإشرافية بحيث يقرر المعلمون درجة توافر هذه المعايير في الممارسات الإشرافية. أي أن التقويم تضمن كلا من التقويم الكمي والتقويم الكيفي.

ومن أجل ذلك فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة والفرضيات المنبثقة عنها. ولقد كشفت النتائج التي تم الحصول عليها نتيجة لاختبار الفرضيات أن الزيارات الصفية والاجتماعات التربوية هي أكثر الممارسات الإشرافية شيوعا بين المشرفين التربويين في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث، إلا أن المشرفين التربويين التابعين لوكالة الغوث يضيفون إلى ممارساتهم الشائعة، النشرات التربوية وتدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية وتوفيرها، ودراسة التعلم والتعليم الحادثين في غرفة الصف، وتطوير أساليب التقويم التربوي، بالإضافة إلى العناية بالمعلمين المبتدئين، الأمر الذي يكشف اتساع نطاق العمل الإشرافي في وكالة الغوث عنه في وزارة التربية والتعليم.

ومن حيث ما إذا كان المشرفون التربويون يختلفون فيما بينهم في شيوع هذه الممارسات الإشرافية فقد جرت دراسة معاملات الارتباط بين الممارسات الإشرافية لكل من الفئتين، ووجد أن معامل الارتباط الكلي بين الممارسات الشائعة في وزارة التربية والتعليم والممارسات الشائعة في وكالة الغوث ضعيف. وأظهرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة أن المجال الإشرافي الخاص بتنمية المعلمين مهنيا يجيء في المرتبة الأولى من اهتمام المشرفين التربويين. وتدل هذه النتيجة على استمرار التوجيه التربوي لأن التوجيه التربوي ينطلق من التركيز على سلوك المعلم التعليمي باعتباره يؤثر في جميع عناصر العملية التربوية، ولم يأخذ المشرفون بمباديء الإشراف التربوي الشامل.

أما المجال الخاص بتطوير المناهج وتحسين تنفيذها، فقد أظهرت الدراسة وجود فروق في درجة ممارسة الأنشطة الإشرافية المنتمية لها بين المشرفين التربويين في كل من وزارة التربية ووكالة الغوث الدولية. وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠١ , ρ∝ بين ممارسات المشرفين التربويين في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث فيما يتصل بتنمية المعلمين مهنيا.

ومن حيث مدى مراعاة الأنشطة الإشرافية في الأردن للخصائص الواجب توافرها تبين من نتائج الدراسة أن هذه الأنشطة لا تراعي في الغالب هذه الخصائص بمعنى أن درجة فعاليتها من وجهة نظر المعلمين دون المستوى المطلوب. ومع ذلك فإن المشرفين التربويين أظهروا فعالية أكثر في الممارسات الإشرافية التي يقومون بها وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مراعاة هذه الأنشطة للمعايير المتبناة في هذه الدراسة، أي في درجة فعاليتها من وجهة نظر المعلمين، إذا اعتبرنا أن النشاط الإشرافي إذا ما تم ضمن المعايير المطلوبة يكون فعالا في تحقيق الأهداف الإشرافية.

وجملة القول، فإن هذه الدراسة قد توصلت إلى أن الممارسات الإشرافية في الأردن لا تأخذ بمفهوم الإشراف التربوي الشامل من حيث الاهتمام في مجالات محددة في العملية التربوية دون غيرها وهي في الوقت نفسه لا تصل في فعاليتها إلى الدرجة المناسبة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن الإشراف التربوي في الأردن لم يصل إلى مفهوم الإشراف التربوي الشامل كما وكيفا، فإن الباحث يوصي بمايلي

١) يتناول الإشراف التربوي الشامل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، ويوازن في اهتمامه بين هذه العناصر باعتبار أن هذه العناصر تكون كلا متكاملا يؤثر كل منها على الآخر. وحيث إن الدراسة أظهرت غير ذلك، فقد بات من الضروري بناء الخطط الإشرافية في ضوء هذا المفهوم، وأن يوجه المشرفون التربويون إلى الموازنة

بين النشاطات الإشرافية التي يستخدمونها تحقيقا لأهداف واضحة ومحددة. ويعتقد الباحث أن مزيدا من المتابعة لأعمال المشرفين التربويين في الميدان ودراسة شيوع ممارساتهم هو أحد الوسائل الممكنة لترشيد العمل الإشرافي.

٢) لا شك أن نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت الإشراف التربوي تؤكد على أن المشرف التربوي في الأردن مازال بحاجة إلى التدريب قبل الخدمة وفي أثنائها. فمن حيث التدريب في أثناء الخدمة فإن وزارة التربية والتعليم الأردنية تبذل جهودا كبيرة في هذا السبيل عن طريق عقد المؤتمرات التربوية المتخصصة للمشرفين التربويين، ولكن النتائج النهائية لهذه المؤتمرات تتحدد بمدى أخذ المشرفين التربويين بها.

ومن جهة أخرى فإن وكالة الغوث تنظم دورات تربوية لمدة سنة دراسية للمشرفين التربويين الجدد سعيا وراء تطوير كفاياتهم الإشرافية إلى النحو المطلوب.

ومع ذلك، فإن التدريب قبل الخدمة مازال غائبا في كل من المؤسستين، يضاف إلى ذلك أن معايير اختيار المشرفين التربويين مازالت تمثل عقبة كبيرة في طريق تطوير العملية الإشرافية. ولهذا، لابد من البحث عن الأسس والمعايير المناسبة لاختيار المشرفين التربويين.

٣) إن التوسع الكمي في الغالب يكون على حساب النوع، وقد أكدت معظم الدراسات التي أجريت على الإشراف التربوي في الأردن، وكذلك الإحصاءات التربوية الحالية على أن نسبة المعلمين إلى المشرفين التربويين عالية في كل من وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث. فقد تصل هذه النسبة إلى ١٤٠ : ١، وهذا يعني أن المشرف التربوي سيقوم بتقديم خدمات إشرافية لهذا العدد من المعلمين، علاوة على ما يطلب منه من مهام إدارية أخرى قد لا تكون في كثير من الأحيان ذات صلة مباشرة بأهداف الإشراف. وفي هذه الحالة سيكون اهتمام المشرف التربوي منصبا على الزيارات الصفية التي تتم في الغالب بطريقة غير مؤثرة. وهذا الوضع يضعنا أمام تحد جديد وهو التوسع في العمل الإشرافي بحيث تقل النسبة بين المعلمين والمشرفين، مع إعداد مناسب للمشرفين الجدد.

٤) ضرورة الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي، مثل الإشراف العيادي أو العلاجي أو الإشراف بالأهداف. فالإشراف العيادي يهتم بالدرجة الأولى بنوعية المعلم وتدريبه التدريب اللازم بناء على حاجاته الحقيقية. أما الإشراف بالأهداف فيتناول اشتراك المعلمين مع المشرف التربوي في صياغة الخطة الإشرافية وتوزيع العمل فيما بينهم بروح الفريق، الأمر الذي يزيد من حماسهم لتنفيذ الخطة وتحقيق أهدافها. فهذه الاتجاهات تحتاج إلى تنفيذ التوصية الثالثة والانتقال من التوسع الكمي إلى الاهتمام بالكيف.

ملحق رقم (١)
قائمة الممارسات الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الزميل الكريم

تحية وبعد:

فهذه الدراسة تهدف إلى تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن، واستخدم لهذا الغرض قائمة بالممارسات الإشرافية التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي. وقد جاءت هذه الممارسات، طبقا للقائمة المذكورة، في مجالات أربعة رئيسة هي: تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها وتضم اثنتي عشرة فقرة، وتنمية المعلمين مهنيا وتضم أربع عشرة فقرة، ورعاية التلاميذ وتضم ست فقرات، وتوطيد العلاقة بين المجتمع المحلي والاستفادة منها وتضم أربع فقرات. واستخدم سلم الرتب الخماسي لتحديد درجة الممارسة معدومة (صفر)، قليلة (١)، متوسطة (٢)، عالية (٣)، عالية جدا (٤).

فالمرجو منك تقدير درجة ممارسة المشرفين التربويين في الأردن للنشاطات الإشرافية الواردة في القائمة، كما خبرتهم من خلال عملك معهم كمعلم منذ بداية العام الدراسي السابق. ويتطلب ذلك وضع إشارة (✓) أمام الممارسة التي يقوم بها المشرف التربوي تحت الدرجة التي تعتقد أنها أقرب إلى الصواب من وجهة نظرك. كما يرجى تعبئة استمارة المعلومات الأولية المرفقة علما بأن ذلك كله يستخدم لأغراض الدراسة فقط وشكرا لتعاونك.

الباحث

معلومـــات أوليـــة

اسم المنطقة التعليمية: حكومة، وكالة، خاصة

آخر مؤهل علمي:

المؤهل المسلكي:

الدورات التربوية: ١)

٢)

٣)

٤)

المرحلة التعليمية: المرحلة الابتدائية، المرحلة الإعدادية

الجنـــس: ذكـــر، أنثـــى

الموضوعات التي يعلمها:

عدد الحصص:

عدد سنوات الخبرة: ١) داخل الوكالة

٢) خارج الوكالة

قائمة بالمهارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي

المهارســة الإشرافيــة	درجـــة المهارســـة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
أولا : تطوير المناهج الدراسية وتحسين تنفيذها					
١) يبصر المعلمين بالفلسفة التربوية التي بنيت عليها المناهج الدراسية .					
٢) يوضح أهداف تدريس المادة الدراسية .					
٣) يوفر ظروفا مناسبة للمعلمين لإبداء آرائهم في المناهج الدراسية .					
٤) يتعاون مع المعلمين على إثراء المادة الدراسية وتطويرها .					
٥) يتعاون مع المعلمين على إعادة بناء الوحدات الدراسية وتحديثها لتتلاءم وحاجات المدرسة والتلاميذ .					
٦) يعمل على توفير الوسائل التعليمية التعلمية وتوظيفها في تنفيذ المناهج .					
٧) يقوم بمساعدة المعلمين على تجريب أساليب وطرائق جديدة .					
٨) يعمل على استخدام النشاطات اللاصفية في خدمة المناهج الدراسية .					
٩) يطور أساليب التقويم التربوي المناسبة .					
١٠) يستخدم البحوث الميدانية لتحسين عمليتي التعلم والتعليم .					
١١) يتعاون مع المعلمين لدراسة التعلم والتعليم الحادثين في غرفة الصف .					
١٢) يستخدم الاختبارات التي تقيس الجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية .					

المهارســة الإشرافيــة	درجــة المهارســة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
ثانيا: تنمية المعلمين مهنيا					
١٣) يدرب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية التعلمية.					
١٤) يوفر للمعلمين المراجع والنشرات التربوية.					
١٥) يعقد الاجتماعات التربوية مع المعلمين لأغراض تربوية.					
١٦) يعمل على إكساب المعلمين المهارات اللازمة لإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية وتوظيفها.					
١٧) يعقد الدورات القصيرة والطويلة لرفع مستوى المعلمين المهني.					
١٨) يدرب المعلمين على استخدام البحوث الميدانية لتحسين التعليم.					
١٩) يطور قدرات المعلمين في تقويم العمل التربوي.					
٢٠) يولي عناية خاصة بالمعلمين المبتدئين والذين يعلمون المادة لأول مرة.					
٢١) ينظم ورشات تربوية لإكساب المعلمين مهارات تعليمية محددة.					
٢٢) ينظم برامج لتبادل الخبرات بين المعلمين.					
٢٣) يقدم للمعلمين ما يستجد في مجال المواد الدارسية وطرق تدريسها.					
٢٤) يزور المعلمين في صفوفهم بهدف مساعدتهم في عملية التعليم.					

الممارسة الإشرافية	درجة الممارسة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
٢٥) يدرب المعلمين على وضع الاختبارات التشخيصية والتحصيلية (معرفية، انفعالية، نفس حركية).					
٢٦) يدرس حاجات المعلمين التربوية بأدوات مناسبة ويعمل على تلبيتها.					
ثالثا: رعاية التلاميذ					
٢٧) يتعاون مع المعلمين لدراسة مستويات التلاميذ التحصيلية.					
٢٨) يتعاون مع المعلمين لدراسة الأوضاع الاجتماعية لعينة من التلاميذ.					
٢٩) يحرص على أن يقدم المعلمون خدمات إرشادية للتلاميذ.					
٣٠) يدرس مع المعلمين اتجاهات التلاميذ وميولهم.					
٣١) يتعاون مع المعلمين على إجراء دراسات مسحية لحاجات الطلبة.					
٣٢) يحاول مع المعلمين حل المشكلات التي يطرحونها والمتصلة بالطلبة، كالغياب والتسرب وعدم الانضباط. . إلخ.					
رابعا: توطيد العلاقة مع المجتمع المحلي والاستفادة منها					
٣٣) يحث المعلمين على بناء علاقة جيدة مع أولياء الأمور.					
٣٤) يزود المعلمين بمقترحات لزيادة فعالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع.					

الممارسة الإشرافية	درجة الممارسة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
٣٥) يوجه المعلمين إلى الاستفادة من أولياء الأمور في حل مشكلات الطلبة التحصيلية.					
٣٦) يحث المعلمين على توظيف الإمكانات المتوافرة في البيئة المحلية.					

ملحق رقم (٢)
قائمة المعايير الخاصة بالأدوات الإشرافية المستخدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الزميل الكريم

تحية وبعد:

فهذه دراسة تهدف إلى تقويم الممارسات الإشرافية في الأردن، واستخدم لهذا الغرض قائمة بالمعايير الواجب توافرها في الأدوات الإشرافية المستخدمة. وتضمنت القائمة سبع أدوات إشرافية هي: الورش التربوية، وتبادل الخبرات، والزيارات الصفية، والاجتماعات، والدروس التوضيحية، والبحوث التربوية، والنشرات التربوية. واشتملت على خمسين معيارا تكون في مجملها الخصائص الواجب توافرها في كل أداة إشرافية. واستخدم سلم الرتب الخماسي لتقدير درجة توافر كل معيار من هذه المعايير في الأداة الإشرافية من وجهة نظرك المستمدة من خبرتك في العمل مع المشرفين التربويين كمدير مدرسة، أو كمدير مساعد، أو كمعلم.

فالمرجو منك تقدير درجة توافر كل معيار بوضع إشارة (√) أمام المعيار وتحت الدرجة التي تعتقد أنها أقرب إلى الصواب من وجهة نظرك. كما يرجى تعبئة استمارة المعلومات الأولية المرفقة علما بأن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض الدراسة فقط.

وشكرا لتعاونك

الباحث

معلومـــات أوليـــة

اسم المنطقة التعليمية : حكومة ، وكالة

أعلى مؤهل علمي :

المؤهل المسلكي :

الدورات التربوية : ١)

٢)

٣)

٤)

المرحلة التعليمية : المرحلة الابتدائية ، المرحلة الإعدادية

الجنـــس : ذكـــر ، أنثـــى

الموضوعات التي يعلمها :

عدد الحصص :

عدد سنوات الخبرة : ١) داخل الوكالة

٢) خارج الوكالة

الوظيفة الحالية : مدير مدرسة ، مدير مساعد ، معلم .

المعيـــــار	متوافـر بـــدرجـــــة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
أولا : الــورش التربويـــة					
١) ينظم الورشة التربوية لإكساب المعلمين مهارات تعليمية تلزمهم لتحسين التعليم .					
٢) يحرص على أن تكــون الــورشة التربوية لعلاج مشكلات تهم المعلمين مباشرة .					
٣) يخطط الورشة التربوية مع المعلمين تعاونيا .					
٤) يحرص على تهيئة جو ديمقراطي أثناء الورشة .					
٥) يتيح الفرص المناسبة لكي يعبر المعلمون عن أنفسهم وعن مشكلاتهم أثناء الورشة .					
٦) يقوّم الورشة تعاونيا مع المعلمين .					
ثانيا : تبادل الخبرات					
٧) ينظم برنامجا فعالا لتبادل الزيارات بين المعلمين .					
٨) يحرص على هدفية برنامــج الزيارات المتبادلة .					
٩) يتعاون مع المعلمين في التخطيط لبرنامج الزيارات المتبادلة .					
١٠) يحرص على أن يكــون الــبرنامج موجها للمعلمين ذوي الحاجة .					
١١) يتـأكد من أن جميع المعلمين المشتركين يشاركون بفعالية .					
١٢) يقوّم نتائج العمل بالبرنامج تعاونيا مع المعلمين .					

المعيـــــار	متوافـر بـــدرجـــــة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
ثالثا: الزيارات الصفية					
١٣) يزور المعلمين في الصفوف بهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم.					
١٤) يتعاون مع المعلمين في دراسة التعلم والتعليم الحادثين في غرفة الصف.					
١٥) يتفق مع المعلمين على أداء الملاحظة المنوي استخدامها في غرفة الصف.					
١٦) ينوع في أهداف الزيارة الصفية.					
١٧) يتفق مع المعلمين مسبقا على الهدف من الزيارة الصفية.					
١٨) يعقد مع المعلمين اجتماعات عقب الزيارات الصفية.					
١٩) يحرص على أن يكون التفاعل اللفظي مع المعلم أثناء الاجتماع إيجابيا.					
٢٠) يسمح للمعلم بطرح الأفكار والمقترحات الخاصة به ويأخذ بها إذا كانت سليمة.					
٢١) يزود المعلمين بتقارير وافية لما تم الاتفاق عليه.					
٢٢) ينوع في الأدوات الإشرافية التي يستخدمها في الزيارة الصفية.					
٢٣) ينفذ برنامج الزيارة الصفية في ضوء حاجات المعلمين وضمن أولويات معينة.					
رابعا: الاجتماعات					
٢٤) يعقد اجتماعات مع المعلمين عندما تكون هناك حاجة لذلك.					

المعيـــــار	متوافـر بـــدرجـــة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
٢٥) يخطط مسبقا للاجتماع الذي ينوي عقده مع المعلمين.					
٢٦) يطلع المعلمين على أهداف الاجتماع مسبقا ليضمن مشاركتهم بفعالية.					
٢٧) يوفر جوا ديمقراطيا في الاجتماعات التي يعقدها مع المعلمين يعبرون فيه عن آرائهم بحرية.					
٢٨) يقدم في الاجتماع أوراق عمل لبيان خطة سير الاجتماع وأهدافه.					
٢٩) يستعين بمواد قرائية مرجعية لمساعدة المعلمين على فهم موضوع الاجتماع.					
٣٠) يحث المعلمين على المشاركة في الاجتماع بفعالية.					
٣١) يحرص على أن تكون نتيجة الاجتماع خطة عمل مستقبلية أو حلا لمشكلة معينة.					
٣٢) يقوم نتائج الاجتماع من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها من المعلمين.					
خامسا: **الدروس التوضيحية**					
٣٣) ينطلق من أن الدرس التوضيحي يلبي حاجة ماسة لدى المعلمين.					
٣٤) يحرص على أن يكون للدرس التوضيحي هدف واحد ومحدد.					
٣٥) يقوم بالتخطيط للدرس التوضيحي مع المعلم المعني.					

المعيـــــــار	متوافر بـــدرجـــــة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
٣٦) يحرص على أن يزود المعلمـين بخـطة واضحة لسير الدرس .					
٣٧) يعقـد اجتـماعا في نهاية الدرس لمناقشة الجوانب الإيجابية والسلبية في الدرس .					
٣٨) ينوع في أهداف الدرس التوضيحي .					
٣٩) يحرص على اسـتـخـدام الـدرس التوضيحي عندما لا تكون هناك أدوات إشرافية أخرى بديلة .					
سادسا: البحوث التربوية					
٤٠) يأخذ بالبحوث التربوية لتحسين التعليم في المدارس .					
٤١) يثـير اهتـمام المعلمـين نحـو استخـدام البحوث الإجرائية .					
٤٢) يشرك المعلمين في البحوث الميدانية التي يقوم بها .					
٤٣) يتعـاون مع المعلمـين في تـقديم العون والمساعـدة عند قيامـهم بالبحوث التربوية .					
٤٤) يستخـدم المنهج العلمي الرصين عند القيام بمشاركة المعلمين بإجراء البحوث التربوية .					
سابعا: النشرات التربوية					
٤٥) يزود المعلمين بنشرات تربوية مفيدة من شأنها مساعدتهم في العملية التعليمية .					
٤٦) يطرق في النشرات التربوية موضوعات مهمـة وجديدة تظهر اطلاعا واسعا في المادة وأساليبها .					

المعيــــــار	متوافـر بـــدرجـــــة				
	عالية جدا(٤)	عالية (٣)	متوسطة (٢)	قليلة (١)	معدومة (صفر)
٤٧) يحرص على أن تكون النشرة واضحة ودقيقة.					
٤٨) يوثق ما يرد في النشرة من معـرفـة مْن مصادرها الأصلية.					
٤٩) يوضح في النشرة بدقة ما يرغب نقله إلى المعلمين.					
٥٠) يحرص على الحصول على تغذية راجعة من المعلمين حول النشرات التربوية التي يبعث بها إلى المعلمين.					

التعليـــــقات

(١) يوسف عثمان مناصرة، *مشكلات الإشراف التربوي في الأردن*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٩٧٣م، ص ص ٥٢٨ـ٥٣٤.

(٢) يعقوب نشوان، *التفاعل اللفظي بين المشرف والمعلم*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٩٧٩م، ص١٩.

(٣) محمد فهمي الدويك، *أثر استخدام أسلوب الإشراف العيادي على سلوك المعلمين*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٩٧٩م، ص ص ٣٦ـ٥٠.

(٤) محمد أكرم الدويك، *أثر استخدام البحوث الميدانية على سلوك المعلمين التعليمي وتحصيل التلاميذ*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٩٨٠م.، ص ص ٥١ـ٦١.

(٥) محمد سليم الرابي، *أثر استخدام المنحى النظامي في الإشراف التربوي على سلوك المعلمين التعليمي*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية، ١٩٨٠م، ص ص ٤١ـ٤٩.

(٦) فؤاد البهي السيد، *علم النفس الإحصائي* (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م)، ص٥١٨.

(٧) السيــد، ص٣٤١.

Evaluation of Supervisory Practices as Perceived by Teachers in Jordan

Yacoub H. Nashwan
Assistant Prof., Dept. of Curricula, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study aimed to evaluate supervisory practices as perceived by teachers in Jordan through recognition of the most common practices, and judging if these practices are in accordance with supervisory criteria.

In order to achieve this target, two tools were developed: the practice scale and the list of supervisory criteria. These tools where standerdized through a pilot study.

The statistical analysis revealed that classroom visits and meetings where the most common practices. UNREA Supervisors used more supervisory activities than those in the Ministry of Education. Supervisors in both organizations were interested in using the supervisory domains related to curricula development and improvement, and development of teachers. But there was no significant statistical difference among supervisors' interest in using supervisory domains related to the organization.

The study also revealed that the present supervisory activities were not in accordance with the characteristics that these activities should possess in order to be effective in achieving supervisory goals regarding the improvement of the teaching-learning process.

This study concluded that supervision in Jordan in respect to supervisory practices still uses the traditional concept of inspection. Therefore an improvement in supervisory practices must be made through testing new supervisory approaches such as clinical supervision and supervision by objectives, and by applying the systematic approach in supervision. In addition, the teacher-supervisor ratio must be decreased in order to improve the effectiveness and efficiency of supervisory practices.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١٠٥ ـ ١٢٠ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

الإعداد غير التصنيفي لمعلمي التربية الخاصة كاتجاه حديث

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي
الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

عنيت هذه الدراسة بعرض واحد من الاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي التربية الخاصة لفئة الإعاقة البسيطة وهو ما يعرف بالاتجاه غير التصنيفي الذي يدعو إلى التعامل مع الإعاقات البسيطة مثل: الإعاقة العقلية البسيطة، بطء التعلم والاضطراب الانفعالي. وتَعْرِضُ الدراسة كذلك حركة التطور التاريخي لمختلف الاتجاهات في إعداد هؤلاء العاملين بشكل عام، والاتجاه غير التصنيفي بشكل خاص من حيث أهميته، ومبرراته، ومحدداته وصعوبات تطبيقه.

وعلى الرغم من وجود تلك المحددات والصعوبات فقد عرضت الدراسة ما يمكن استخدامه وتبنيه من قبل القائمين على برامج التربية الخاصة في مختلف الجامعات والكليات المتوسطة في الوطن العربي، سواء كان ذلك في التخطيط لاستخدام برامج الإعداد تلك أو تعديل القائم منها.

مقدمة

انطلاقا من اعتبار العملية التربوية بكل جوانبها أساسا صحيحا للإعداد السليم للأجيال في أي مجتمع من المجتمعات، فقد عملت الأبحاث والدراسات التربوية والاجتماعية في الدول المتقدمة على تحسين العملية التربوية تلك وتطويرها بشكل يضمن تحقيق أهدافها المرجوة. وانطلاقا من المفهوم نفسه، فإنه يؤمل أن تسهم هذه الأبحاث والدراسات في تطوير العملية التربوية في الوطن العربي وتحسينها بحيث تصل إلى

المستـوى الذي وصلت إليه في الدول المتقدمة. وبذلك تسهم إسهاما فعالا في بناء مجتمعاتنا على أسس سليمة.

وفي هذا الاتجـاه، فقد حاولت المؤسسات التربوية الرسمية في كثير من البلاد العـربية بشكـل مكثف في العقـدين الأخيرين العمل على تطوير الخدمات التربوية وتحسينهـا عن طريق النـدوات والحلقـات الـدراسية والمشروعـات والـبرامج التربوية المتعددة. وقد خصصت تلك المؤسسات من أجل ذلك مبالغ مادية عالية.[١]

غير أنه من اللافت للنظر أن نصيب المعوقين بمختلف فئاتهم من تلك الخطط والبرامج التربوية المتنوعة يكاد يكون معدوما أو مقتصرا على التنويه بأهمية تطوير البرامج التربوية الخاصة تلك وتحسينها. وعلى الرغم من ندرة الأبحاث والدراسات المختصة في هذا المجـال التي تؤكـد مثل هذا الانطباع، إلا أن عددا من الملاحظات الموضوعية المتوافرة تدعم ذلك وتؤيده. ويؤيده أيضا ما صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وما تضمنته الدراسة المتعلقة بتربية المعوقين في البلاد العربية.[٢] فقد أوضحت هذه الدراسة مدى انخفاض مستوى الخدمات التربوية الخاصة على مستوى الوطن العربي مقارنة بمستواها في الدول المتقدمة على جميع المستويات، وبخاصة على مستوى تربية المعوقين وتعليمهم وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم، وكذلك على مستوى إعداد العاملين في هذا المجال. إضافة إلى الافتقار الملموس للدراسات المسحية في هذا الميدان على مستوى الوطن العربي ككل، مما أدى إلى زيادة المشكلة غموضا وتعقيدا.

وبشكل عام، فإن أية خطة تربوية غلى المستوى المحلي أو الاقليمي تهدف إلى تطوير البرامج التربوية الخاصة وتحسينها لابد أن تأخذ بالاعتبار المستوى الحالي لواقع تلك الخدمات وتراعى الأولوية عند اختيار المجالات الواجب البدء بتطويرها وتحسينها أولا. ولعل جانب إعداد المعلمين يعتبر من أهم الجوانب الواجب العناية بها ابتداء؛ وذلك لما أكدت عليه الدراسات من أن توفير المعلم المعد والمؤهل تأهيلا تربويا حديثا وسليما سوف ينعكس إيجابيا، وبشكل مؤكد، على سلوك الأطفال المعوقين وأدائهم وعلى العملية التربوية.[٣]

وانطلاقا من هذه القناعة، فإن هذه الدراسة تهدف إلى توفير وصف تفصيلي لأحدث الاتجاهات في إعداد معلمي التربية الخاصة أو ما يسمى بالإعداد غير التصنيفي noncategorical teacher education من حيث: تطوره التاريخي، مقارنته بالإعداد التصنيفي، تبريراته، فوائده، ومحدداته وذلك من أجل أن يكون مرجعا ذا مصداقية وصلاحية في التخطيط أو تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة على المستوى الجامعي ومستوى الكليات المتوسطة في الوطن العربي.

وقد جاءت فكرة هذه الدراسة نتيجة للاطلاع على أحدث أساليب إعداد معلمي التربية الخاصة. وما ارتآه قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من تبني الأسلوب غير التصنيفي من أجل تحديث خطة التربية الخاصة التابعة للقسم المذكور وتطويرها وتعديل بعض البرامج التصنيفية القائمة.

وتحاول هذه الدراسة عرض الاتجاهات الحديثة تعريفا بها وبمعطياتها النظرية وإمكاناتها التطبيقية مع الحرص على استبعادها كافتراضات مسبقة أو تصورات ملزمة. غير أنها محاولة تسعى إلى التأكيد على الاتجاهات الحديثة وتعميق المفاهيم المرتبطة بإعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم بالقدر الذي تحمله هذه الاتجاهات من الخصائص والمبررات النظرية والعملية.

التطور التاريخي لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة

مما لا شك فيه أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات والكليات المتوسطة في الدول المتقدمة قد مرت بتطورات عديده.[٤] وأهم تلك التطورات:

١ ـ الإعداد التصنيفي categorical teacher education . يعتمد هذا الأسلوب على إعطاء تسميات وألقاب محددة للإعاقة. وبناء عليه يتم إعداد معلمين خاصين لكل فئة من هذه الفئات على حدة.

٢ ـ الإعداد المبني على أسلوب الكفاية في إتقان المهارات الأساسية للعمل مع المعوقين competency based of performance based approach .

٣) الإعـداد باستخـدام أسلوب التـدريب والخبرة الميدانيـة المنـظمة ex-perience field .

٤) الإعداد غير التصنيفي noncategorical teacher education .

وقد أجمعت غالبية البرامج والدراسات على أهمية استخدام هذا الأسلوب الذي يحدد الإعداد في الغالب لمعلمي فئات الإعاقة البسيطة كمجموعة واحدة والمتضمنة: بطء التعلم learning disabilities ، الإعاقة العقلية البسيطة educable mentally re-tarded ، والاضطراب الانفعالي emotional disturbance . هذا مع الأخذ بالاعتبار أن بعض البـرامـج والدراسات قد ضمت إليه فئة صعوبات النطق وكذلك الإعاقة الجسمية البسيطة.[٥]

ويعتبـر هذا الأسلوب بحد ذاته اتجاها حديثا ومتطورا من النواحي الإنسانية والاجتماعية والتربوية. فمن الناحيتين الإنسانية والاجتماعية فإنه يحد من عملية الوصم وآثارها السلبية على المعوق وأسرته. فهو من الناحية التربوية يغنيها ويثريها بسبب تركيزه واهتمـامـه بمعـالجـة نواحي القصـور التربوية الموجودة لدى الطفل بغض النظر عن تصنيفات الإعاقة تلك.

وقـد أدرك أصحـاب هذا الاتجـاه صعـوبـة تعميمـه وتطبيقه على جميع أنواع الإعـاقـات الأخـرى وخاصة في نواحي تقديم الخدمات التربوية وإعداد المعلمين. ولذلك فقد أبقوا على التدريب والإعداد التصنيفي مع الإعاقات الأخرى وعلى الأخص المعـوقين بصريا visually handicapped والمعوقين سمعيا impaired hearing والمعوقين جسميا وحركيا physically handicapped . بسبب ما تتطلبه كل من هذه الإعاقات من وسائل وأساليب تربوية خاصة تخص كل فئة على حدة مثل طريقة برايل والتوجه والحركة للمعـوقـون بصريا وكـذلـك لغة الإشارة وقراءة الشفاة للمعوقين سمعيا وما يحتاجه المعوقون حركيا من أجهزة وتقنيات تدريبية وتأهيلية خاصة.[٦]

مبررات الإعداد غير التصنيفي

لقد كانت تربية المعوقين بمختلف فئاتهم وتعليمهم قبل عقدين من الزمن فقط تتم في الـدول المتقـدمة على نحو منفصل لكل فئة من فئات الإعاقة، وتبعا لذلك فقد درب المعلمـون تدريبا منفصلا لكي يستطيعوا التعامل مع كل فئة وبشكل مستقل. وكما أوضـح Blackhurst ، فإن ذلـك الاتجاه يعود إلى الاعتقاد السائد آنذاك بأن فئات المعوقين تتميز بخصائص وحاجات تربوية وجوهرية مختلفة من فئة إلى أخرى، ولذا فإنها تتطلب معلما مدربا ومعدا بطريقة يستطيع معها تقديم الخدمات التربوية الخاصة وفقا لتلك الخصائص والمميزات والحاجات الخاصة بكل فئة.

وفي الآونـة الأخيرة، وبالتحديد في أواخر الستينات، فقد تغيرت تلك النظرة التصنيفية الضيقة المعتمدة على وجود حدود فاصلة بين الإعاقات المختلفة. ويرجع هذا التغـير إلى عدم صحة وجود ما يثبت تلك العوامل والحدود بين الاعاقات المتعددة. ويؤيد هذا الاتجـاه ما أشـار إليه Reynolds [٧] من أنـه، بعـد مراجعـة الأبحـاث والـدراسـات السابقة المتعلقة بهذا الخصوص، لم يثبت فيها ما يؤيد بأي شكل من الأشكال هذا المفهوم ويدعمه. وعلى النقيض من ذلك، فقد أثبتت تلك الدراسات والأبحـاث وجود كثير من الخصائص والمميزات والصفات المشتركة بين معظم فئات المعوقين. ونتيجة لذلك فقد بدأت الدعوة إلى تربيتهم وتعليمهم على أساس مشترك وموحد لما سبق تأكيده من وجود تلك الحاجات والخصائص النفسية والسلوكية المشتركة بينهم جميعا. أضف إلى ذلك ما نتج عن التطورات الحديثة في التربية الخاصة ومنها تغير تصـور القائمين على برامج التربية الخاصة ومفهومهم نتيجة للتحسن الملحوظ لتلك الـبرامـج التي تعتمـد الأسـاس غير التصنيفي للمعوقين وأثرها الفعال على المعوقين أنفسهم، ومايلي ذلك من التخلص من عيوب الوصم في حالة اتباع الأساس التصنيفي في تربيتهم وتعليمهم والاتجاهات السلبية الناتجة عنها.

وفي السنوات القليلة الماضية، أخذ هذا الاتجاه يتضح ويبرز بطريقة أكثر تحديدا وحصرا لفئات محددة من المعوقين. فقد أوضح Hallahan and Kauffman أن الاعتقاد الحالي، والذي يؤيده غالبية المهتمين بالتربية الخاصة، يحدد مبدأ التعليم غير التصنيفي للمعوقين ضمن فئة الإعاقة البسيطة والمتضمنة بالتحديد (الإعاقة العقلية البسيطة،

بطء التعلم، الاضطراب الانفعالي). وذلك اعتمادا لما سبق التأكيد عليه من اشتراك المعوقين بشكل عام في كثير من الخصائص والحاجات النفسية والتربوية. وفي هذا السياق، فقد كان Lilly [٨] أكثر تحديدا ودقة حينما أشار إلى أن هذا التشابه يظهر جليا حين مقارنة أفراد الإعاقة البسيطة تلك بعضهم ببعض وعلى الأخص في النواحي التربوية والسلوكية. أما من الناحية العملية فقد تبين أن توحيد طرق التدريس والتقويم والتدريب المقدمة لهذه الفئة قد أعطى نتائج إيجابية وتحسنا كبيرا في أدائهم بغض النظر عن التصنيفات الضيقة التي قد يصنفون بها. [٩]

ويذكر أيضا أن من أهم الأسباب التي دعت المهتمين بتدريب معلمي التربية الخاصة إلى تبني هذا الاتجاه هو أن الطلبة المحولين من البرامج العادية إلى برامج التربية الخاصة يعانون في الغالب من المشكلات التربوية والسلوكية نفسها. وأن أي محاولة لتصنيفهم في فئات ضيقة ومحددة مثل بطء التعلم، وإعاقة عقلية بسيطة، وإضطراب انفعالي يحد من أهمية البرامج التربوية المقدمة لهم وقيمتها. [١٠]

وأخيرا، فقد أظهرت الدراسات التنبؤية لمستقبل العمل بتدريب المعلمين باعتماد الأساس غير التصنيفي في تدريب معلمي التربية الخاصة تأييدا قويا وملحوظا لهذا الاتجاه. لقد أظهرت وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو تبني هذا الاتجاه نظرا لاعتماده على فلسفة علمية واضحة وكذلك اعتمادا على البرامج السابقة التي لم تثبت فعاليتها مقارنة به.

ففي سنة **١٩٧٣**م قام Reynolds [١١] بدراسة مسحية لأكثر من ألف من المختصين في الميدان بهدف تطوير معايير مهنية في تدريب معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ودلت نتائج الدراسة على أنه في عام **١٩٨٣**م سوف تنتشر برامج إعداد المعلمين باستخدام الأساس غير التصنيفي بشكل واسع.

وفي سنة **١٩٧٩**م أجرى Reynolds دراسة مسحية أخرى أظهرت صدق تنبؤاته إلى حد ما حيث وجد أن اثنتي عشرة ولاية أمريكية قد عملت على تطبيقه والالتزام به. وبعد ذلك التاريخ بسنتين فقط، أي في سنة **١٩٨١**م، أشار Blackhurst إلى أن

عشرين ولاية أمريكية ، أي ما يعادل ٤٠٪ من الولايات المتحدة الأمريكية ، نفذته أو تخطط لتنفيذه .

ومن خلال استعراض هذا التقدم والتطور السريعين في تطبيق الإعداد غير التصنيفي ، فإنه يتوقع إمكانية التعميم في المستقبل القريب بحيث يشمل معظم البرامج التدريبية والتربوية في ميدان التربية الخاصة . وبذلك تتضح الصورة أمام القائمين على البرامج الحالية والمخططين للبرامج المستقبلية على مستوى الجامعات والكليات المتوسطة في الوطن العربي ، وعندها يمكن الإفادة من تلك الخبرات المعروضة من أجل تطوير البرامج القائمة وتبني برامج حديثة تخدم الاتجاه المذكور نفسه ومبرراته التي يمكن إجمالها في النقاط التالية :

أولا ، إن اعتماد الإعداد غير التصنيفي في تدريب معلمي فئة الإعاقة البسيطة سوف يؤدي في المقام الأول إلى التخلص من عيوب التصنيف والاتجاهات السلبية وكذلك الوصم المؤبد الذي يقود في العادة إلى الاعتقاد الخاطيء بأن الإعاقة متعلقة بالطفل نفسه واعتبار ذلك مؤشرا قويا إلى التخلف والنقص .[١٢] وهذا ما يتعمق غالبا بالاستمرار في التصنيف الضيق وإعداد المعلمين الخاصين لكل تصنيف من هذه التصنيفات أو ما يسمى بالإعداد التصنيفي وهو ما يعيق بالتالي تطبيق المباديء والاتجاهات التربوية الحديثة في تربية المعوقين والمتعلقة بدمجهم في البرامج الحياتية والتربوية العادية إلى أقصى درجة ممكنة .

وقد وجد من العيوب ما يثبت عدم نجاح تلك التدريبات التصنيفية وتطبيقاتها التربوية في أكثر من مجال ، ومن هذه العيوب :

١ ـ ما أشار إليه Grosenick [١٣] بأن المعلمين في المدارس العادية وبعض معلمي التربية الخاصة في كثير من الأحيان يتوقعون أداءات وسلوكات متدنية للطلبة المصنفين بأي نوع من أنواع الإعاقة البسيطة مقارنة بغير المصنفين ، رغم التشابه الكبير في المشكلات والقضايا التربوية والسلوكية التي تصدر عن كل من الفئتين المصنفتين وغير المصنفتين . ومما يزيد المشكلة تعقيدا ما يقوم به المعلمون من محاولة لوضع برامج يتوقع

ملاءمتها للطفل المصنف بالإعاقة وهي في جوهرها برامج متدنية في مستواها التربوي والتطبيقي. وبالتالي يتوقع لها أن تؤدي إلى تحصيل متدن عند هؤلاء الطلبة.

ب - أن تصنيف المعوقين إلى فئات محددة وضيقة وكذلك إعداد العاملين في ميدان التربية الخاصة طبقا لتلك التصنيفات لا يخدم كثيرا من الناحية العملية في تحديد الخدمات التربوية المناسبة وأساليب تطبيق تلك الخدمات لكل فئة من هذه الفئات. ويؤكد هذه القضية المهمة ما يمارسه هؤلاء العاملون من وضع برامج وتطبيق أساليب تربوية معنية إلى الحد الذي يجعلهم يقومون بالتدريب على مهارة ما بالأسلوب والطريقة نفسها مع جميع الفئات المذكورة. وهذا ما يثبت وجود التشابه الكبير في الخصائص والصفات المشتركة لهم جميعا مما يدعو إلى التشكك في سلامة الإعداد التصنيفي وضرورة إعادة النظر فيه كأسلوب فعال في إعداد العاملين في الميدان.

جـ - يصعب وضع حدود دقيقة وفاصلة لكل فئة من فئات الإعاقة البسيطة تلك عن الفئة الأخرى. وكما سبقت الإشارة، فإن سبب صعوبة وضع هذه الحدود الفاصلة هو أن خصائصهم وصفاتهم مشتركة ونتيجة لذلك، فقد أشار ,Grosenick إلى أن انتقاء الأساليب والمواد التربوية لهذه المجموعة وتقديمها يجب أن يكون موحدا إلى الحد الذي يتلاءم مع تلك الخصائص والصفات المشتركة. وما يلزم ذلك من اعتماد الإعداد الموحد للعاملين لتلافي التكرار الحاصل فيما لو دربوا باستخدام الأساس التصنيفي من حيث محتوى المواد والأساليب والطرق التربوية المستخدمة.

د - إن تصنيف الإعاقات البسيطة إلى فئات محددة قد يعتبر مظهرا من مظاهر النقص والتخلف، وقد تمتد آثار ذلك إلى الطفل وربما إلى أسرته بقدر يؤدي إلى توليد أنماط واتجاهات سلبية حتى من قبل العاملين مع هؤلاء الأطفال. ولتلافي هذه الاتجاهات السلبية، أو الحد منها، لابد من أن تقدم الخدمات التربوية بطريقة موحدة وغير تصنيفية.

ثانيا، توفير العمومية والشمولية أثناء تدريب معلمي فئة الإعاقات البسيطة فيما لو أعدوا إعدادا غير تصنيفي بشكل يخدم هذه الفئات مجتمعة. بالإضافة إلى ما لاحظه Blackhurst من أن هذا النوع من الإعداد والتدريب يقلل إلى حد كبير من فرص

التكرار المتوقعة للبرامج والمواد والأساليب التربوية التي يتلقاها هؤلاء العاملون فيما لو دربوا باستخدام الأساس التصنيفي .

ومن ناحية أخرى فإن توفير المعلم المعد حسب الأساس غير التصنيفي والمؤهل للعمل مع هذه الفئة يعطي في الغالب نتائج إيجابية تعمل على تحسين مستوى أداء الأطفال المعوقين أنفسهم وسلوكاتهم وتحسين الخدمات التربوية بشكل عام .

وباختصار، فإن المحصلة النهائية لاستخدام هذا الاتجاه تقود بالتأكيد إلى الاستغناء عن الإعداد والتدريب الضيق والمحدود وكذلك تساعد على تقليص النفقات والجهود العالية المبذولة في التشخيص والتصنيف وما يترتب عن ذلك من تخطيط وتطوير البرامج التربوية الخاصة بكل أبعادها وعلى أسس سليمة وموضوعية .

أهمية تطبيق هذا الاتجاه في الوطن العربي

إن أية مراجعة بسيطة لواقع التربية الخاصة في الوطن العربي، وخاصة ما يتعلق منها ببرامج إعداد المعلمين يعطي انطباعا حقيقيا بوجود بدايات واقعية في هذا المجال. وبتتبع تلك البرامج وجد أن عددها مازال محدودا في مختلف الجامعات والكليات المتوسطة في الدول العربية، ومن الأمثلة عليها:

١ ـ مركز التربية الخاصة بالجامعة الأردنية. أسس هذا البرنامج عام ١٩٧٩م ويمنح درجة الدبلوم في التربية الخاصة.

٢ ـ برنامج التربية الخاصة التابع لكلية الخدمة الاجتماعية المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية. أسس هذا البرنامج عام ١٩٨١م ويمنح أيضا درجة الدبلوم في التربية الخاصة.

٣ ـ قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. أسس هذا القسم سنة ١٩٨٤م ويمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة.

وبالأسلوب نفسه، تم التعرف على أن بعض الجامعات في الدول العربية الأخرى كجامعة الخليج وجامعة الإمارات تخطط لإنشاء مثل هذه البرامج. ويتوقع كذلك أن يستمر هذا النهج بإنشاء العديد من البرامج التربوية الخاصة في المستقبل القريب.

وبدراسة تلك البرامج القائمة وتتبعها يُلمَس مدى حداثتها واقتصارها على الإعداد والتدريب لمعلمي التربية الخاصة باستخدام الأساس التصنيفي حسب الإعاقات المختلفة وهو ما يتنافى مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال. وبناء عليه فقد تنبه القائمون على قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود إلى المحددات والسلبيات المستقبلية للاستمرار في هذا الاتجاه وخاصة في النواحي المهنية للخريجين. ولذلك فقد بديء بتعديل الخطة الأولية للقسم باعتماد الأساس غير التصنيفي في الإعداد الموحد لمعلمي التربية الخاصة وبالتحديد لفئة الإعاقة البسيطة (ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، بطء التعلم والمضطربين انفعاليا)، مع مراعاة تعديل بعض البرامج القائمة على الأساس التصنيفي.

ويأمل القسم بتبنيه لهذه التجربة وانتهاجها في خطته والتي سيبدأ العمل بها في مطلع العام الدراسي ٨٦-١٩٨٧م أن تكون إطارا عاما يتوقع منه أن يكون ذا فائدة في تطوير ميدان التربية الخاصة وتحسينه عموما، وبرامج إعداد المعلمين في الوطن العربي على نحو خاص، إذا ما أخذ بجدية من قبل القائمين على تلك البرامج عند التفكير بتطويرها وتحديثها أو إنشائها ومتابعتها وتقويمها. وبالمفهوم نفسه أيضا دعت منظمة اليونسكو في تقريرها لسنة ١٩٧٩م إلى أنه من الضرورة بمكان مراعاة إعداد معلمي التربية الخاصة لتغطي أكثر من مجال واحد من مجالات الإعاقة في الدول النامية، وذلك لما يتوقع لهذا المدرس أن يلم به من إعداد وتدريب وفقا للأسس التربوية الخاصة والمتنوعة إلى الحد الذي يؤهله للقيام بدور الفريق الخاص في هذا الميدان الحديث في تلك الدول. وبهذا يقوم بمهمات عديدة منها: التقويم وإعداد البرامج والخطط وتقديم الاستشارات التربوية المناسبة والخدمات التربوية المباشرة للمعوقين أنفسهم.

وعند الأخذ بهذا الاتجاه فإنه يمكن تحقيق عدد من التوقعات التي قد تساعد على تطوير خدمات التربية الخاصة وأهمها:

١ ـ تخفيف التكلفة المادية والوقت والجهد المبذول وكذلك التقليل من عدد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة وحجمها والذي يتوقع أن يكون عاليا إذا تم ذلك بالطريقة التصنيفية. أما الطريقة غير التصنيفية فإنها توفر المعلم المدرب والمؤهل للعمل مع فئة الإعاقات البسيطة مع قدرته كذلك للعمل كمعلم مصادر (resource teacher) في المدارس العادية وخاصة في المناطق النائية وما يوفره هذا المعلم من برامج وخدمات تربوية خاصة لتلك الفئة الموجودة أصلا في تلك المدارس إضافة إلى ما هو موجود منهم في المدارس الخاصة. وبذلك فإن هذا الأسلوب يعمل على توفير الخدمات الخاصة لأعداد كثيرة من المعوقين حيث إن نسبة الإعاقات البسيطة إلى المعوقين بشكل عام تتجاوز ٨٠٪.

٢ ـ إن ما هو متوقع للاتجاه غير التصنيفي في إعداد معلمي التربية الخاصة من شيوع وانتشار في المستقبل القريب اعتمادا على الأبحاث والدراسات التنبؤية وتوقعات المختصين في هذا الميدان وكذلك التوسع المستمر في هذا الاتجاه منذ نشوئه يدعو القائمين على تلك البرامج والمخططين لها في الوطن العربي إلى مراعاة مثل هذه الاتجاهات الحديثة وأخذها بالاعتبار منذ البداية حتى لا يجدوا أنفسهم مضطرين في المستقبل القريب إلى تعديل تلك الخطط والبرامج وما يتبع ذلك من إهدار للمال والجهد والوقت.

٣ ـ توفير المعلمين الذين يفترض فيهم أن يكونوا قد اكتسبوا أثناء إعدادهم مهارات عالية ومتنوعة في تصميم المواد التربوية والتخطيط للبرامج المناسبة لتلك الفئة المقترحة. وما هو متوقع من انعكاس لتلك المهارات في تحسين سلوك وأداء هؤلاء الأطفال ضمن تلك الفئة إضافة إلى ما قد يلعبونه من دور مهم في بناء الاتصال الفعال والسليم مع أسر المعوقين والعاملين في ميدان التربية الخاصة بشكل عام.

ويساعد في الوصول إلى ذلك كله فلسفة مثل برامج الإعداد تلك والمبنية أساسا على ضرورة استعمال المصطلحات والمفاهيم الإيجابية أثناء التعامل مع تلك الأسر وأهمية ذلك. وفي العادة فإن هذه الفلسفة تعمل على الحد من الاتجاهات السلبية والوصم للأطفال وما يولده ذلك من نفور وحساسية بالغة عند أسر هؤلاء الأطفال وترسيخ اعتقادهم بأنهم السبب في تلك الإعاقة.

وأخيرا، فإنه يجب العمل على تعزيز تلك الفلسفة والمفاهيم بشتى الطرق والأساليب ومن أهمها الاهتمام بالصعوبات التربوية والسلوكية والتركيز عليها وإهمال التصنيفات والتسميات التصنيفية والمحدودة. فإبلاغ الأهل أن طفلهم يعاني فقط من بعض المشكلات التربوية المحددة وما يستدعيه ذلك من برامج علاجية مناسبة يكون بالتأكيد أخف وقعا عليهم من إعطائه تصنيفا ووصما بإعاقة ما.

٤ ـ أشارت بعض الدراسات إلى أنه ـ ولسوء الحظ ـ لا توجد حتى الآن أية أسس علمية وموضوعية شاملة لتشخيص المعوقين وتصنيفهم في معظم البلاد العربية إن لم تكن جميعها. وعلى الرغم من عدم وجود دراسة شاملة تساعد في تعميم ذلك على جميع البلاد العربية إلا أنه يتوقع أن يكون الوضع فيها ـ فيما يتعلق بالتشخيص والتصنيف ـ متشابها إلى حد بعيد نتيجة لحداثة ميدان التربية الخاصة. ورغم ضعف الأسس اللازمة لإجراء التشخيص والتصنيف المناسبين، فإن الملاحظات الموضوعية تشير إلى وجود بدايات متواضعة غير أنها تحتاج إلى المزيد من الموضوعية والشمولية والتقنين.

وعلى الرغم من صحة الاعتقاد الشائع بضرورة التشخيص المسبق لأي نوع من أنواع الإعاقة كوسيلة للحصول على الخدمات التربوية الخاصة، إلا أن ذلك لا يلزم تحقيقه مطلقا في الإعاقات البسيطة على الأقل من أجل الحصول على مثل تلك الخدمات الخاصة.[١٤] وإذا كان الأمر كذلك، مع وجود أساليب تشخيص وتصنيف سليم في تلك الدول، فمن باب أولى أن يكون الوضع كذلك في البلاد العربية وخاصة عند الأخذ بالاعتبار غياب مثل تلك الأساليب السليمة.

محددات الأساس غير التصنيفي وصعوباته

على الرغم من وضوح الأهمية النظرية للأساس غير التصنيفي في إعداد معلمي التربية الخاصة، فقد أشار البعض(١٥) إلى أن هذا الأسلوب لا يخلو من المحددات والصعوبات وخاصة في الناحية التطبيقية ويمكن تلخيصها فيمايلي

١ ـ صعوبات متعلقة بالتدريب الميداني وإيجاد المكان التربوي المناسب لإجراء متطلبات التدريب الميداني اللازم. وكذلك إيجاد الموقع المهني المناسب للمتخرج. وللتغلب على هذه المصاعب عند تطبيق هذا الأسلوب في البلاد العربية، فإنه يوصى بالتنسيق الكامل مع وزارات التربية ووضع الخطط الكفيلة التي تضمن توفير الأماكن التدريبية والمهنية المناسبة.

٢ ـ صعوبات متعلقة بندرة أعضاء هيئة التدريس في ميدان التربية الخاصة بشكل عام في العالم العربي، وعلى الأخص القادرين منهم على تطبيق مثل هذا الأساس. ولمعالجة هذه المشكلة فإنه يوصى بالتخطيط المسبق لتوفير أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ما أمكن، ثم العمل على وصف دقيق لكل مقرر بحيث يتناسب مع فلسفة هذا الأسلوب وكذلك تبني مبدأ العمل الجماعي ـ ما أمكن ـ بين أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات المطروحة.

الخلاصة

تعتبر التسميات التالية: الإعاقة العقلية البسيطة، بطء التعلم والاضطراب الانفعالي في حد ذاتها مؤشرا لوجود صعوبات تربوية وسلوكية مشتركة في معظمها لدى هذه الفئات، إلى الحد الذي يستطيع معه معلمو التربية الخاصة معالجة تلك الصعوبات بالتدخل في البيئة التربوية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال وتعديلها بما يتناسب مع حاجاتهم. وبسبب اشتراكهم جميعا في معظم تلك الصعوبات، فمن الأولى أن يتم التعامل معهم كفئة واحدة، بدلا من استعمال التصنيفات الضيقة والمحددة ولكي نضمن نجاح هذا الاتجاه الحديث في التعامل مع هذه الفئة مجتمعة، فإنه يتوجب إعداد معلمي التربية الخاصة إعدادا غير تصنيفي طبقا لذلك الاتجاه.

وأخيرا، فإن هذا التوجه الحديث له ما يبرره من الناحية النظرية والعملية. ويتوقع كذلك أن يعمم ويشيع استعماله في المستقبل القريب في مختلف المؤسسات التربوية، التي تخدم هذه الفئة على الرغم من وجود بعض المحددات والصعوبات التطبيقية المتعلقة بالنواحي التدريبية والمهنية وكذلك ندرة المتخصصين فيه. ولا يعني ذلك الشيوع بأي حال من الأحوال تضمنه للحالات الشديدة من الإعاقات الأخرى: كالمعوقين بصريا وسمعيا وجسميا وحركيا. ويعود السبب في ذلك إلى ما تحتاجه كل فئة من هذه الفئات من تدريب خاص ومعلمين خاصين يمتلكون وسائل وأساليب تربوية خاصة لكل منها.

التعليقات

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، *واقع مؤسسات رعاية المعوقين في الدوّل الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج* (١٩٨٣م)، ص١٥.

(٢) محمد الراجحي وعبدالرازق عمار، دراسة *حول تربية المعوقين في البلاد العربية* (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م)، ص٢٠.

(٣) Norris Haring, *Teaching the Severely Handicapped* (American Association for the Education of the Severely/profoundly handicapped, 1978), p.11.

(٤) William David and Miles Farichild, "A Study of Noncategorical Teacher Preparation in Special Education: a Self Realization Model", *Exceptional Children* (1976), p.393.

(٥) Edward Blackhurst, "Noncategorical Teacher Preparation: Problems and Promises", *Exceptional Children* (1981), p.197.

(٦) Daniel Hallahan and James Kauffman, *Exceptional Children* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1982), p.435.

(٧) Maynard Reynolds, "Categorical vs. Noncategorical Teacher Training" *Teacher Education and Special Education* (1977), p.6.

(٨) Stephen Lilly, "A Merger of Categories: Are We Finally Ready?" *Journal of Learning Disabilities* (1977), p.116.

(٩) Thomas Stephens, *Teaching Skills to Children with Learning and Behavior Disorders* (Columbus, Ohio-Charles E. Merrill, 1977), p.22.

(١٠) James Ysseldyke and Bob Algozzine, "Similarities and Differences between Underachievers and Students Labled Learning Disabled: Identical Twins with Different Mothers" (Research Report No. 13) (Minneapolis: University of Minnesota Institute for Research in Learning Disabilities, 1979) p.31.

(١١) Maynard Reynolds, *Delphi survey: A report of rounds 1 and 2* (Reston: The council for Exceptional Children, 1973), p.22.

(١٢) Bob Algozzine, "The Effects of Lables and Behavior on Teachers Expectations" *Exceptional Children* (1977), p.131.

(١٣) Judith Gronsenick, "Noncategorical vs. Categorical Issues in Programming for Behaviorally Disorderd Children and Youth. National Needs Analysis/ Leadership Traning Project" Education Digest (1981), p.235.

(١٤) Michael Nelson and Karen Greenough, "The Case for Noncategorical Educational Programming for Behaviourally Disordered Children and Youth." Education Digest (1983), p.236.

(١٥) Florence Christopolos and Peter Valletutti, *Mental Retardation, Social and Educational Perspectives,* (St. Louis: The Mosby Company, 1977), p.40.

Noncategorical Teacher Preparation in Special Education as a New Approach

Abdelaziz Mustafa Al-Sartawi
Assistant Prof., Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

It is the intention of this study to present the noncategorical approach as one of the recent trends in preparing special education teachers for the mildly handicapped, such as educable mentally retarded, learning disabled and emotionally disturbed children. The history of the development of various directions in preparing those teachers in general is discussed as well as the above mentioned approach in specific, in terms of its importance, rationality, limitations and difficulties in application.

Although there are some limitations and difficulties in the application of this approach, the study has revealed what can be used and adopted by those who are in charge in special education programs in all universities and junior colleges in the Arab world. This approach can be used for the initiation of new programs or the modification of existing ones.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١٢١ - ١٥٢ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

تقويم الإشراف التربوي

محـمد عـيد ديرانـي

الأستاذ المشارك بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

يعتبر تقويم المشرفين التربويين، وتقويم برامج الإشراف التربوي، من الامور الضرورية لتحسين نوع الإشراف وتطوير برامجه، وحتى يكون هذا التقويم صحيحا، وسليما، ومتكاملا، يجب أن ينظر إليه نظرة كلية متكاملة. إلا أننا نرى أن المشرفين التربويين يهتمون عادة بتطوير برامج الأنشطة الإشرافية أكثر من اهتمامهم بتطوير برامج لتقويم هذه الأنشطة. وعملية تقويم الإشراف التربوي عملية تشخيصية تهدف إلى التعرف على مواطن القوة في برنامج الإشراف وفي المشرفين للتأكيد عليها وتنميتها، وعلى مواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها. ويجب أن تتم هذه العملية في ضوء تلبية حاجات المعلمين والمتعلمين. ولذلك فإنه من الضروري عند وضع أي برنامج إشرافي، أن نضع كذلك الترتيبات اللازمة، والضرورية لتحديد فاعلية هذا البرنامج، أثناء تطبيقه وبعده، حتى نستطيع الوصول إلى النتائج المرسومة.

يهدف هذا البحث إلى التعريف بأهمية تقويم المشرفين التربويين والبرامج الإشرافية وضرورته، وبالأسس والطرق التي يمكن اتباعها لهذا الغرض. كما يهدف إلى طرح بعض الأسئلة التي تساعد إجاباتها القائمين على أمر الإشراف التربوي على وضع تصور شامل يساعدهم على تقويم البرامج الإشرافية للتأكد من فعاليتها لتحسين العملية التعليمية التعلمية من جميع جوانبها.

مقدمـــة

كما أنه من الضروري تقويم التعليم للتأكد من فعاليته، كذلك من الضروري تقويم الإشراف التربوي للتأكد من فعاليته، ومن أنه يُحدث تأثيرا إيجابيا في المدارس،

وأن المعلمين والتلاميذ على حد سواء، يستفيدون من الإشراف الذي يُوَّفر لهم. ذلك أن التقويم خطوة أساسية في حلقة متصلة من النشاطات الرامية إلى تحقيق الأهداف المنشودة لأية مؤسسة أو هيئة، بما في ذلك المدرسة، وهيئة التدريس، وقسم الإشراف وموظفوه. فالتخطيط، والتنفيذ والتقويم، وما يتصل بها من نشاطات، وعمليات، وبرامج، هي المراحل والخطوات التي تعمل في دائرتها المدارس ومراكز الإشراف بهدف تحسين نوع التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدارس.

وكما استفاد التلاميذ والمعلمون من إدخال وسائل التقويم الحديثة، على نحو مكنهم من إعادة النظر في المناهج، وبرامج وطرق التدريس بما يتناسب وأهداف التعليم المنشودة، وحاجات المتعلمين وقدرات المعلمين وإمكانات معاهد التعليم، فإن هناك ما يدعو للاعتقاد بأن المشرفين والإداريين سيستفيدون من إدخال مثل هذه الوسائل والأساليب التقويمية في أعمالهم ومدارسهم، على نحو تنعكس ثماره على تحسين ممارسات المشرفين التربويين، وزيادة فعالية البرامج الإشرافية، بما يتناسب مع حاجات المعلمين، وقدرات المشرفين وإمكاناتهم ومع واقع وظروف عمل كل منهم.

وكلما كان في إمكاننا تقويم عمل المشرفين التربويين، وبرامج الإشراف على نحو شامل وكامل، كان بإمكاننا تحسين نوع الإشراف وتطوير برامجه. وما ينشده الباحث من بحثه هذا، هو أن يُعرِّف بأهمية تقويم المشرفين والبرامج الإشرافية وبضرورته، وبالأسس والطرق التي يمكن اتباعها لهذا الغرض، وأن يحاول أن يضع بعض الأسئلة التي تشكل الإجابات عنها تصورا لتقويم شامل متكامل، يستعين بمبادئه وأسسه المشرفون التربويون، والقادة الإداريون المسؤولون عن تخطيط برامج الإشراف التربوي وتنفيذها ومن ثم تقويمها.

مفهوم تقويم الإشراف التربوي

يقول خالد الشيخ في توضيح مفهوم التقويم، وعلاقته بعملية الإشراف «إن التقويم عملية الهدف منها دراسة مدى نجاح الوسائل والأساليب المستخدمة في تحقيق الأهداف من أجل إعطاء القائمين على البرنامج الإشرافي صورة واقعية تساعدهم في

التطلع للمستقبل ووضع خطط البرامج الجديد.»[١] والتقويم عملية متممة ومكملة لعمليتي التخطيط والتنفيذ. والإشراف التربوي عملية مهمة لها أهدافها ووسائلها وأنشطتها المتعددة. ولذلك فإن عملية التقويم عملية أساسية لمراجعة أهداف الإشراف ووسائله وأنشطته في محاولة لتطويرها وتحسينها أو تغييرها إذا لزم الأمر.

ويعرّف الدكتور عمر الشيخ التقويم بأنه «تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذا صلة به.»[٢] وفي تكييفه هذا التعريف على التعليم والإشراف التربوي يقول «إن الشيء قد يكون ممارسة تربوية كالإشراف، أو التعليم أو قد يكون شخصا ما كالمشرف أو المعلم.»[٣] كما يصنف هذا الشيء المراد تقدير صلاحيته في ضوء أغراض معينة ضمن فئات ثلاث هي: النتاج التربوي، والعملية التربوية، والبنية أو التركيب التربوي.[٤]

ويرى الأفندي أن التقويم كما ينظر إليه المشرف التربوي «هو الجهود المنظمة التي تبذل للتأكد من مدى النجاح في تحقيق الأهداف التي حدّدها برنامج الإشراف.»[٥] فمعرفة المشتركين في برنامج الإشراف بنجاح البرنامج تجلب لهم السعادة وتشعرهم بالارتياح والاطمئنان على نحو يحفزهم للعمل ويوجههم لغاياته. وكذلك، فإن معرفتهم بفشل البرنامج أو بعد تحقيق بعض أهدافه، يمكنهم من تغيير ما هو بحاجة إلى تغييره، ويوجههم نحو الجهود المطلوب بذلها من أجل نجاح البرنامج في المستقبل.

خصائص التقويم في الإشراف التربوي

حتى يكون تقويم الإشراف التربوي تقويما سليما وصحيحا وشاملا، يجب أن ينظر إليه نظرة كلية تكاملية. وفي ذلك يقول نيجلي وايفانز: «إن الموقف التعليمي التعلمي يُقوَّم بشكل كلي، ولا يُقوَّم المعلم منفردا بمعزل عن العوامل الأخرى التي تؤثر في هذا الموقف. وكذلك يجب علينا ألا نبحث عن إجراءات لتقويم المشرف منفردا وبمعزل عن باقي العوامل الأخرى التي تؤثر في الموقف الإشرافي، وإنما نقوم بتقويم البرنامج الإشرافي بكليته، والذي يكوِّن المشرف جزءا رئيسيا منه، يتكامل مع باقي عناصر البرنامج وأجزائه.»[٦] ويمضي الكاتبان إلى القول بما مفاده أن

التقويم الكلي يشمل تقويم العلاقات الإنسانية وتقويم الشخصيات إلى حد كبير، وأن الحكم الشخصي سوف يلعب دوار مهما دائما في عملية التقويم هذه، الأمر الذي دفع البعض إلى القول «بأنه من الصعب تقدير إسهامات المعلمين والمديرين والمشرفين بعدل وإنصاف.»(٧)

ويرى نيجلي وايفانز أن خصائص تقويم الإشراف التربوي هي نفسها خصائص الإشراف بمفهومه الواسع الحديث «.. فإذا كانت هذه الخصائص ـ وهي أن الإشراف الحديث ديناميكي، وشامل، في مداه ومعناه، ومتسم بالديموقراطية الحقة، وبالعلاقات الإنسانية السويّة ـ قادرة ومناسبة لتطوير البرنامج الإشرافي، فلن تكون أقل منها قدرة ومناسبة لتقويمه.»(٨) ويرى بيرتون وبروكنر أن عملية تقويم الإشراف التربوي عملية صناعة أحكام قيمية على أساس المعلومات في ضوء الأهداف، وأن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة لأغراض الاستقصاء المتعلق بالدراسة والتقدير وتحسين جميع مظاهر البرنامج التربوي لمجتمع ما. وهما يريان من حيث المبدأ أن هذه العملية يجب أن تنفذ تعاونيا من جميع المهتمين بنماء المتعلمين وتطورهم، إذ بإمكان هؤلاء المهتمين، اعتمادا على المعلومات التي يمكن الحصول عليها بإجراءات تقويم مناسبة، أن يصدروا أحكامهم حول نوعية البرنامج التربوي وفاعليته، وقدرته على مواجهة حاجات الأفراد والمجتمع. كما يمكنهم اعتمادا على وسائل التقويم تمييز مواطن القوة والضعف في البرنامج من أجل حل المشكلات التي تعترض تنفيذ أهدافه.(٩)

أهم مباديء التقويم الإشرافي

ويرى الباحث أن يورد هنا أهم المباديء التي يمكن اتخاذها مواجهة لتقويم الإشراف التربوي، من أجل أن يكون برنامج التقويم فعالا:(١٠)

١) يجب أن يتم التقويم في ضوء فلسفة إشرافية منبثقة من فلسفة التربية.

٢) التقويم أحد مهمات الإشراف وعملياته التي تشمل التخطيط والتنفيذ أيضا.

٣) التقويم عملية مستمرة تصاحب البرنامج من بدايته، وتستمر طيلة فترة امتداده.

٤) عملية تقويم الإشراف عملية تشخيصية تستهدف دراسة مواطن القوة والضعف في برنامج الإشراف التربوي، وفي المشرفين التربويين، من أجل العمل على تلافي مواطن الضعف ومعالجتها، ومن أجل التأكيد على مواطن القوة وتقويتها.

٥) يجب أن تتم عملية التقويم بطريقة ديموقراطية تعاونية، يسهم فيها المعلمون والمديرون والمشرفون والمسؤولون.

٦) يجب أن تكون لدى مقومي الإشراف مهارات تقويمية على مستوى يمكنهم من القيام بمهمة التقويم.

٧) يكون نجاح برنامج الإشراف بمقدار تلبيتها لحاجات المعلمين والمتعلمين.

٨) يجب التأكيد في طرق التقويم على التقويم الذاتي الذي يقوم به أفراد هيئة الإشراف منفردين ومجتمعين، أكثر من التأكيد على التقويم الخارجي.

٩) توخّى المرونة والشمول في برامج التقويم بحيث تكون عملية التقويم شاملة لجميع أبعاد البرنامج ومجالاته وأساليبه وعناصره ومختلف الوسائل والطرق المناسبة.

١٠) التأكيد على التقويم الموضوعي والاهتمام بالأساس النوعي، وعدم الاعتماد الكلي على الأساس الكمي.

أهمية تقويم الإشراف التربوي وضرورته

يهتم المشرفون ـ عادة ـ بتطوير برامج الأنشطة الإشرافية أكثر من اهتمامهم بتطوير برامج التقويم، إن كان هناك برامج لتقويم أنشطتهم الإشرافية. وهذا واضح

كما يقول ليبر: «من أننا نجد في كتب التربية نصائح كثيرة تتعلق بالنشاطات، بينما لا نجد فيها ما يدلنا على ما إذا كانت هذه النشاطات ناجحة أم لا، لعدم توافر أساليب لتقويم هذه النشاطات. وتبدو أهمية هذه النقطة وحساسيتها، من أننا نحكم على هذا النشاط بأنه جيّد، ولكن عندما نتفحصه بدقة، نجده غير ما كنا نتوقع منه، ولسوء الحظ، فإن مثل هذا النشاط، الذي نعتقد بجودته، يسوقنا إلى نشاطات أخرى وهذه تؤدي إلى أخرى. . وهذا كله يؤثر في مجموع برنامج الإشراف ويقلل من فعاليته.»[11]

ولذلك، كان من الضروري جدا عند القيام بأي برنامج إشرافي أن توضع الترتيبات اللازمة لتحديد فاعلية هذا البرنامج أثناء تطبيقه وبعده حتى نصل إلى النتائج المطلوبة. وإلا فكيف نتأكد من إنجاز المهمات الإشرافية، وبلوغ الأهداف المرسومة ما لم تكن هناك طرق وأساليب تؤكد فاعلية الطرق التي استخدمت وتثبت حدوث التحسين المنشود، وما لم يكن هناك برنامج شامل ووافٍ لتقويم الأهداف والأنشطة والوسائل التي نعمل من خلالها لإحداث التحسين في التعليم؟

ومن هنا كانت عمليتا القياس والتقويم عمليتين ضروريتين ومهمتين لتحديد فعالية الإشراف وبرامجه وموظفيه. «فالقياس يهتم بتحديد التغيرات التي تطرأ على التعليم، أو التعلم، أو على نتائج برنامج الإشراف. والتقويم يهتم بتحديد قيمة هذه التغيرات أو النتائج التي تحققت.»[12]

ويرى الباحث أن القيادة التربوية والممارسات الإشرافية ـ في بلادنا وفي معظم بلاد العالم النامي بشكل خاص ـ ما زالت حتى هذه الأيام، تعيقها ممارسات تقليدية لابد من تغييرها أو تطويرها، إن أردنا تحسين هذا الواقع التربوي. وحتى يحدث ذلك، وحتى تتحسن أساليب القيادة التربوية والإشرافية، لابد من إدخال وسائل تقويم فعّالة وشاملة ودقيقة وموضوعية ومستمرة إلى الميدان، من أجل الكشف عن فعالية هذه الأساليب والعمل على تطويرها.

ويمكن إيجاز المبررات التي تدعو إلى تقويم المشرفين التربويين والأنشطة الإشرافية فيمايلي :

١) الحاجة إلى تبرير استمرار الوظائف والخدمات الإشرافية المتعددة.

٢) الحاجة إلى تقويم الخدمات التي يقدمها المشرفون للحكم على فعاليتها من أجل إعادة النظر في بعضها وإلغاء البعض الآخر، أو التفكير في خدمات جديدة غير ممارسة.

٣) التخطيط للتحسين المستمر لجهاز الإشراف وأساليبه وخدماته.

٤) اختيار المديرين والمشرفين وتدريبهم وفق معايير تحدد المهارات والقدرات لدى هؤلاء، وعلى نحو يسمح بتقويمها بشكل محدد.

٥) وضع الأولويات الخاصة بالبرامج الإشرافية وبالمعلمين المنتفعين منها بشكل مباشر، وبالتلاميذ المنتفعين منها بشكل غير مباشر، وفق ما يكشف عنه التقويم من حاجات المعلمين والتلاميذ ورغباتهم.

جوانب الإشراف التربوي التي يمكن تقويمها

إذا كان هدف الإشراف التربوي هو تحسين العملية التعليمية التعلمية من أجل إنتاج نوع أفضل من المتعلمين، فإنه يمكننا القول بأن الأسس التي نرتضيها لتقويم الإشراف التربوي يجب أن تقوم على مبدأ التغييرات والتحسينات التي أحدثها الإشراف التربوي في مجموع البرنامج التعليمي في زمان ومكان معينين، أو في أي طور أو جزء من المجالات التي يجب أن ينظر إليها عند تقويم مدى فاعلية البرنامج التربوي العام، والتي يمكن تحديدها فيما يلي: [١٣]

١) مجال ونوعية أهداف وأغراض ووظائف البرنامج والتي يمكن حصرها في:
ا) نمو المتعلم وتطويره نحو أهداف تربوية محددة.
ب) تحسين المنهج وتطويره.

جـ) تطوير المعلمين ومتابعة تدريبهم أثناء الخدمة.
د) تحسين نوعية مادة التدريس والوسائل التعليمية وطرق استعمالاتها.
هـ) تحسين طرق التدريس.
و) تحسين العلاقة القائمة بين المدرسة وبين المجتمع.

٢) التقدم الذي تم إحرازه في مجال هذه الأهداف.

٣) عناصر العملية التعليمية التعلمية التي تشمل القادة التربويين، والإداريين، والمشرفين، والمديرين، والمعلمين، والموظفين، والتلاميذ، وأولياء الأمور، وأبناء المجتمع ومؤسساته.

والواقع أن مركبات الموقف التعليمي مركبات متعددة متشابكة ومتداخلة وتتأثر بعوامل متعددة إلى جانب عمل المشرف التربوي وتأثيره. وكذلك، كان من الصعب تحديد الجوانب الخاصة بالموقف التعليمي التي تتأثر بجهود الإشراف التربوي والتي هي في الواقع تقويم لعملية الإشراف التربوي.

ويمكن حصر مجالات تقويم الإشراف التربوي في ثلاثة مجالات هي: [١٤]
١) تقويم أهداف برنامج الإشراف.
٢) تقويم نوع العملية الإشرافية والوسائل المتبعة فيها لتحقيق هذه الأهداف.
٣) تقويم جهود المشرف التربوي ودوره في العمل على إنجاح برنامج الإشراف.

أما الأهداف التي يعمل برنامج الإشراف التربوي على تحقيقها فهي أول ما يجب أن يتجه إليه التقويم، لأن تقويمها هو الأصل والأساس الذي يبنى عليه تقويم العملية والأنشطة الإشرافية بما في ذلك جهود المشرفين التربويين متفرقين ومجتمعين.

ويمكن تقويم أهداف الإشراف بمعرفة المدى الذي بلغته هذه الأهداف في الإنجاز بالنسبة لكل من التلاميذ والمدرسين والمجتمع المدرسي والمحلي ومن خلال تقويم التغيرات والنتائج التي أحدثها برنامج الإشراف في هذه العناصر.

أثر برنامج الإشراف التربوي على التلاميذ

يعتبر الأثر الذي يتركه برنامج الإشراف التربوي على التلاميذ خير مقياس ودليل لتقويم نجاح البرنامج، وأكثرها واقعية وموضوعية.(١٥) فإذا ما نمت شخصية المتعلم وتقوّت، واتجهت في نموها نحو المثل والقيم والأهداف التي رسمتها فلسفة التربية التي يعمل جهاز الإشراف على تعزيزها وبلوغها كان الإشراف قد نجح في أداء مهمته الموكلة إليه - ذلك أن الإشراف يسعى إلى خدمة التلاميذ بطريقة غير مباشرة من خلال المعلمين. فالمشرف يساعد المعلم على أن يكون أكثر قدرة على مساعدة كل تلميذ على النمو المتكامل في سائر المجالات، كما يعمل الإشراف على توفير الأدوات والوسائل التي تمكّن هؤلاء التلاميذ من أن يتعلموا بطريقة أكثر سهولة وفعالية. فالتلميذ هو محور الاهتمام، ولا فائدة من أي برنامج إشرافي لا تنعكس فوائده وثماره على التلميذ. ولذا كان أحد معايير تقويم الإشراف يقوم على قياس ما يحدثه الإشراف من تغييرات في التلاميذ على اعتبار أن عملية التعلم، التي هي مركز اهتمام الإشراف، هي عملية إحداث تغيير في سلوك المتعلم.

ويجب أن يكون هذا التقويم دقيقا وشاملا لسائر مظاهر نمو المتعلم، ولسائر الأهداف المنشود بلوغها من اتجاهات ومهارات ومعلومات وقيم وعادات ومعتقدات وخبرات.. إلخ. وهذا يعني أن اختبارات التحصيل الدراسي وحدها لا تكفي كدليل على تقويم البرامج الإشرافية، بل أن وسائل التقويم يجب أن تشمل سائر مظاهر النمو لدى المتعلمين في المجالات الثلاثة: العقلية والعاطفية والنفسحركية. ومن هذه الوسائل اختبارات القوة والميول والاتزان (التي تقيس التغيّر في السلوك والاتجاهات)، وملاحظة سلوك التلميذ، وتقدير المدرس لتحصيل التلميذ، ونجاحه في المواقف العملية والتصرفات الحيوية، وتعليقات وانطباعات التلاميذ والمدرسين والآباء وأبناء المجتمع. وهنا يجب الاحتراس بأن بعض هذه الوسائل ليس دقيقا أو سليما، إنما يتأثر بعوامل ومتغيرات كثيرة يصعب ضبطها. وعلى الجهاز الإشرافي - والحالة هذه - أن ينظر إلى هذه الوسائل التقويمية على أنها وسائل إضافية تساعد الوسائل الأخرى، وأن يعتمد قدر الإمكان على الاختبارات والمقاييس باعتبارها أدق الطرق لملاحظة السلوك ولتحديد الكمية أو العلاقة النسبية بشي ما، كمستوى التحصيل، والفهم، والقدرة على القراءة

أو الكتابة، أو حل المشكلات. وتعتمد هذه الأحكام على مقارنة نتائج الاختبارات بالمعايير الموضوعة مع أخذ جميع العوامل التي ترتبط بالنتائج، والتي يمكن أن تؤثر فيها، بعين الاعتبار.

أثر برنامج الإشراف التربوي على المدرسين

أما بالنسبة للمدرسين فيعتبر «تقدير فعالية المدرسين من أحسن المقاييس غير المباشرة لتقدير فعالية المشرفين عليهم.»[١٦] والإشراف التربوي «هو مفتاح نجاح المدرس في تربية التلاميذ، وهو مقياس فعالية المشرف في أداء عمله، ولابد أن يتطلع المشرف إلى معرفة الأثر الذي يتركه برنامج الإشراف على المدرسين.»[١٧]

إن المدرس هو المستفيد الأول في معظم الحالات من الجهود والبرامج الإشرافية، فإليه تتجه جهود البرنامج بقصد تنميته مهنيا، وبقصد تحسين ظروف عمله بما في ذلك العمل على تقويم رابطة التعاون والعمل بينه وبين زملائه ورؤسائه، والعمل على رفع روحه المعنوية، والعمل على تعزيز العلاقة بين المدرسة ومجتمعها وتقويتها على نحو يضمن تأييد المجتمع ودعمه للمدرسة في جهودها التحسينية والتعليمية.

وبهذا، إذا كان من أهم أغراض الإشراف الأساسية معاونة المعلمين على تحسين طرق وأساليب ووسائل تعليمهم وتعاملهم مع التلاميذ، فإن تقويم المعلمين والوقوف على مدى التحسن في ممارساتهم يعد من أفضل الأدلة والمؤشرات على تقويم المشرفين وبرامجهم الإشرافية. ولقد قدم بوردمان في كتابه *الإشراف الفني في التعليم* اقتراحات مناسبة بشأن تقويم أنوع معينة من النشاط يساعد المعلمين على التحسن فيها. ومن هذه المقترحات ما يتعلق بتقويم الزيارات الصفية، وتقويم اللقاءات التي تتم بين المشرف والمعلم بعد الزيارات الصفية. كما عالج بوردمان أيضا وسائل تحليل فاعلية التدريس، ووسائل تقويم البحث، وبناء المنهج، وغير ذلك من أساليب معاونة المعلمين على التحسن في نواح مختلفة من النشاطات.[١٨]

ويمكن تقويم الإشراف في هذا المجال عن طريق تقويم المعلمين بإحدى وسائل التقـويم المناسبة، سواء أكان تقويما ذاتيا أم خارجيا من قبل الرؤساء أو المشرفين أو التـلاميذ. ومن الـوسائل التي يمكن استخدامها في تقويم المتغيرات التي تحدث في أساليب التدريس المتبعة استخدام الأسلوب التجريبي بعزل أسلوب معين في التدريس عن بقية العوامل، وتوفير ما يقيس استخدامه في بداية البرنامج الإشرافي وفي نهايته، وذلك حتى يمكن تقويم ما يطرأ من التغيرات بعد قياس هذه التغيرات التي حدثت فعلا قياسا دقيقا.

ويورد خالد الشيخ بعض الأسئلة التي يمكن طرحها لتقويم أهداف الإشراف التربوي الخاصة بجماعة من الناس أو بمنطقة من المناطق، منها:

١) هل هناك أهداف واضحة ومحددة لعملية الإشراف التربوي وبشكل يسمح بقياسها؟
٢) هذه هذه الأهداف تلبي حاجات المعلمين والطلاب والمجتمع؟ وهل تستند هذه الأهداف إلى دراسة علمية واضحة.
٣) هل هذه الأهـداف شاملة لجوانب العملية الـتربـوية كافـة ومنسجمة مع أهداف التربية والتعليم؟
٤) هل هذه الأهداف مصنفة حسب أهميتها ضمن أولويات خاصة؟ (١٩)

أما بالنسبة للمجتمع المدرسي والمحلي، فإن نيجلي وايفانز يطرحان الأسئلة التالية كعوامل مساعدة على تقويم أهداف الإشراف في هذا المجال:

١) ما الشيء الأكثر فعالية في الموقف؟
٢) ما الشيء الأقل فعالية في ضوء الأهداف المقررة وفي ضوء أهداف البرنامج؟
٣) حيثما تكون المشكلات موجودة، ماذا نحن فاعلون بها؟
٤) من المسؤول عن الوضع الحالي؟
٥) من سيعمل لتحريك الموقف وإنعاشه بقصد التحسين؟

٦) هل تمت الاستفـادة من نتـائـج الأبحـاث التربوية الأخيرة، وهل وظفت مقترحاتها وتوصياتها في الميدان؟

٧) هل عملنا جيدا بما فيه الكفاية؟ وهل نحن راضون عما نقوم به؟

٨) أين يواجـه طلابنـا مشكـلات؟ ولماذا؟ وماذا فعلنا نحن لهم للتغلب على مشكلاتهم هذه؟

٩) هل علمنا على أن تفهم المدرسة مجتمعها وبالعكس؟ وهل ضمنا قيام التعاون اللازم بينهما؟ [٢٠]

وكـما يتنـاول التقويـم أهداف الإشراف، فإنه يتناول وسائله التي تستخدم في عمليات الإشراف لتحسين العملية التربوية، إذ لا قيمة لأهداف لا توجد وسائل كفيلة بإنجاح مهمة الوصول إليها.

وتقويم وسائل الإشراف وأساليبه يكشف عن مواطن القوة أو الضعف في برنامج الإشراف وعملياتـه، كما يكشف عن جوانب القـوة والضعف في أهـداف الإشراف نفسهـا. «فقـد يكشف التقويم أن الأهداف المرسومة ليست عملية، أو أنها ليست دقيقة، أو صحيحة، أو غير محددة. كما قد يكشف أن الأهداف المرسومة محددة ومناسبة وصحيحة ومقبولة، ولكن الوسائل والإجراءات والعمليات قاصرة أو غير فعالة.»[٢١]

كما يهدف التقويم إلى الكشف عما إذا كانت الوسائل والأنشطة المستخدمة في الإشراف هي خير الوسائل وأفضلها في تحقيق ما يهدف إليه البرنامج الإشرافي، أو فيما يعمل له المشرف التربوي، وعما إذا كان العمل يجرى بطريقة تعاونية وديموقراطية تعين المعلمـين على النمـو الشخصي والمهني، وعلى نحو يسمح بنمو العلاقات الاجتماعية والشخصية بين المشتركين في برامج الإشراف والمنتفعين منها. فقد يكون الهدف المرسوم بعيد الغاية. لا يتم الوصول إليه قبل عام أو عامين من بدء البرنامج. فيكون تقويم الـوسائل نافعا للحكم على ما إذا كانت الوسائل فعالة ومساعدة على إبراز شخصية المعلم والمتعلم، وعما إذا كانت هذه البرامج تراعي البيئة وتقبلها وتفهمها، إذ أنه في حالـة كون الإجـابـات على هذه التسـاؤلات سلبية، فمعنى ذلك أن الاستمرار في البرنامج لا طائل من ورائه، وأن الانتظار حتى ينتهي البرنامج من أجل تقويم أهدافه

خسارة لا يمكن تلافيها. وبذلك، يكون إجراء التقويم بصفة دائمة ومستمرة للوسائل والإجراءات الإشرافية بقصد الحكم عليها وتقويمها، هو ضمان للسير في الطريق السليم لبلوغ أهداف البرنامج، كما أنه ضمان لعدم إضاعة الجهود سدى فيما لا طائل وراءه.

إن بلوغ الأهداف بطريقة تعاونية ديموقراطية يعطي تقويم الوسائل والأساليب الإشرافية جانبا من الأهمية لا يقل عن جانب تقويم الأهداف الإشرافية، فكلاهما يجب أن يصمد للاختبار والتقويم، وأن يبرهن على صلاحيته، وإلا فاستبداله واجب لأن الغاية لا تبرر الوساطة، وهذا ما يعني أن التقويم عملية يجب أن تكون مستمرة وألا تتوقف في أية مرحلة من مراحل العمل.(٢٢)

وإذا كان التقويم يجب أن يشمل أهداف الإشراف ووسائله، فمن باب أولى أن يشمل القائمين على أمر تحديد هذه الأهداف والقيام بهذه الوسائل، ألا وهم المشرفون التربويون الذين يرمون في جهودهم الإشرافية إلى تحقيق أهداف الإشراف والقيام بمهماته.

فالتقويم لابد أن يتناول بالحكم جهود كل مشرف تربوي تجاه تحسين البرنامج وتنفيذه لتحقيق أهدافه. كما يتناول طريقة المشرف في العمل، ونوع الخدمات التي يقدمها، وطريقة تعامله مع المعلمين والمديرين من أجل أن تتضح له نواحي القوة ومواطن الضعف في عمله وفيما يقوم به. ذلك أن الدور الذي يقوم به المشرف، والروح التي تحكم تصرفاته، يؤثران، وإلى حد كبير جدا، في نجاح برنامج الإشراف أو فشله. وأي برنامج إشرافي مهما بلغ زخمه ومهما كبرت قيمته ومهما عظمت أهدافه ومهما تعددت وسائله، لا يحقق أهدافه ولا يبلغ غاياته ما لم يكن المشرف القائم على أمر تنفيذه متفهما لمباديء الإشراف الديموقراطي الحديث الذي يؤمن بالمدرسين فيحترمهم ويتعاون معهم، ويشعرهم بالاطمئنان، وينمي فيهم الثقة في النفس ويقودهم نحو تحسين مهاراتهم وكفاياتهم وقدراتهم، بما يحقق أهداف برنامجه الإشرافي.(٢٣)

ويجب أن يبيّن التقويم ما إذا كان المشرف يثق في المعلمين الذين يشرف عليهم وفي قدرتهم على الإسهام في تحقيق أهداف برامجه التي وضعت لتلبية حاجاتهم، ثقته في

قدرته على قيادتهم. إن التقويم يجب أن يُبصّر المشرف فيما إذا كان يعمل بطريقة مُعِينة للمعلم أكثر مما يعمل بطريقة متصيدة لأخطائه، ومترقبة ومتحفزة لاصطياد هفواته. ويجب أن يكشف التقويم للمشرف ما إذا كان المعلمون يحبون العمل معه، فيؤيدون برامجه ويتفاعلون معها على نحو يكسبها الأهمية والنجاح.

والمشرف بحاجة للنمو كحاجة المعلم إليه، ونمو المشرف إنما يكون بعدة وسائل، لعل من أولها وأهمها هو ما يتحصل لديه من خبرة نامية يكتسبها من تقويم عمله ونفسه، فيغير من أساليبه، ويطور من تعامله، ويحسّن من سلوكه بما يجده أدعى وأنسب لبلوغ أهدافه. ذلك أن المشرف، كباقي البشر، فيه مواطن قوة ومواطن ضعف، كما أنه قد يُوفّق في أداء بعض مهماته، وقد يفشل في أداء بعضها الآخر. وعليه، حتى يزيد من فعاليته، ويرفع من قيمته، ويسمو بمهمته، أن يكافح من أجل التخلص من مواطن ضعفه، ومن أجل الابتعاد عن مواطن زلله، ولا يكون ذلك بغير أن يخضع المشرف نفسه لبرنامج تقويمي شامل يحصل فيه على تغذية راجعة لكل جوانب عمله ونواحي أدائه، بحيث يصحح أخطاءه، ويعالج مواطن قصوره بصدق وأمانة، وترفع عن الخوف، أو الشعور بالضعف، مما يكسبه المهارة في العمل والجودة في الأداء والبراعة في المهنة على نحو تنعكس ثماره على المعلمين والمتعلمين الذين يخضعون لبرامجه ويعملون معه، فينمون بنموه، ويتحسنون بتحسنه، ويستفيدون من تقويمه هذا لنفسه ولعمله.[٢٤]

ولذلك كان من المهم جدا تطوير وسائل لتقويم المشرفين للوقوف على فعاليتهم. فالمشرف يقوم بوظائف كثيرة في تنفيذ برنامج الإشراف، ولكل مشرف طبيعته وأسلوبه ونمطه في التعامل، ولا يمكن أن يقاس نشاطه وتُقوّم فعاليته في تأدية هذه الوظائف بالنتائج النهائية لبرنامج الإشراف، إنما لابد من توافر وسائل خاصة تقوّم بها فعالية كل مشرف على انفراد.

والملاحظ أنه لم يتم حتى الآن إعداد اختبارات أو وسائل موضوعية لتقويم المشرفين التربويين. وتنحصر أغلب الوسائل المتبعة ضمن نوعين هما: الاستفتاءات أو جداول التقرير التي يملأها المعلمون، وأنواع مختلفة من مقاييس التقويم الذاتي التي

يقوم بها المشرف ذاته فيما يتعلق بنشاطاته وخصائصه، وهو ما سيتناوله الباحث بشيء من التفصيل فيما بعد.

يرى أوليفيا أن تقويمَ المشرف يجب أن يشمل أدواره ومجالات عمله. أما أدوار المشرف كما يراها أوليفيا فهي: [٢٥]

١) منسق coordinator : ويعني بتنسيق الأنشطة والخدمات، كما يعنى بتنسيق البرامج والجماعات والمواد والتقارير، فهو همزة الوصل بين البرامج والناس.

٢) مستشار consultant : ويعمل كخبير مختص في المناهج، أو التعليم، أو في تطوير المعلمين وتنميتهم المهنية. ويمكن أن يقدم المشرف هذه الخدمات الاستشارية للمعلمين أفرادا وجماعات، فهو أحيانا يقدم المعلومات والاقتراحات الضرورية اللازمة للمعلمين، على حين أنه، في أوقات أخرى، يمكن أن يستدعي ليقوم بمهمة توضيح أساليب مختارة ومنتقاة إما داخل غرف الصفوف أو خارجها.

٣) قائد جماعة group leader : ويعمل باستمرار مع جماعة المعلمين بهدف السعي للتحسين في أي مجال من مجالات الإشراف الثلاثة وهي: تطوير التدريس، وتطوير المعلمين، وتطوير المنهج.

٤) مُقوّم evaluator : ويقوم المعلمين والبرامج والمدارس والمناهج والأنشطة.

الأساليب والوسائل التي يمكن اتباعها لتقويم الإشراف التربوي

لما كانت جهود الإشراف التربوي ومجالاته ونشاطاته لا تقتصر ـ عادة ـ على هدف أو مجال أو نشاط أو جهد واحد، فقد كان من المنطق أن تكون طرق تقويم الإشراف ووسائل تقويمه هي الأخرى متعددة ومتباينة. وعلى المشرف التربوي، وعلى القائمين على تخطيط برامج الإشراف وتنفيذها وتقويمها أن يأخذوا هذه النقطة بعين الاعتبار، فلا يقيدوا أنفسهم بأسلوب واحد أو بعدد محدود من طرق التقويم وأدواته.

ويمكن القول إن وسائل تقويم الإشراف التربوي الشائعة تأتي ضمن خطين عريضين ـ بحسب رأي الأفندي ـ هما: [٢٦]

١ ـ الاختبار والتجريب

وهو أكثر أساليب التقويم موضوعية وإقناعا للمشرف من جهة، وللعاملين معه من معلمين ومديرين وآخرين من جهة أخرى. ومن أمثلة انتهاج هذا الأسلوب في تقويم الإشراف، ما يعرضه ليبر من دراسات أجريت لتقويم الإشراف في عدة مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق استخدام اختبارات مقننة لمعرفة الفروق في مستوى التعليم بين صفوف كانت تخضع لبرامج الإشراف وأخرى لم تخضع لهذه البرامج، لمدد متفاوتة. وكان مجال التقويم محددا فيما اكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات وقدرات؛ أما الاهتمامات والتقدير والصفات الشخصية والسلوك الاجتماعي، فلم يجر تقويمها في هذه الدراسة. وقد كانت نتائج هذه الدراسة أن تحصيل التلاميذ ونموهم في المدارس الخاضعة لبرامج الإشراف أفضل منه في تلك المدارس غير الخاضعة له.

وبهذا الأسلوب يمكن أن تقوَّم فاعلية الإشراف لمادة ما أو لمنطقة ما أو لمجموعة ما من المشرفين. كما يمكن به إجراء مقارنات تقويمية بين برامج الإشراف والمشرفين التربويين في مواد ومناطق مختلفة بعد ضبط المتغيرات الأخرى، ويجب في كل حال أن يبقى في البال أن المشرف ما هو إلا أحد العناصر المؤثرة في العوامل المعقدة التي تكون وراء الإنتاج والتغير في مستوى تحصيل التلاميذ ونموهم. فهناك بالإضافة للمشرف، المعلم والتلميذ والمنهاج والوسائل والطرق التعليمية والبيئة المدرسية.. إلخ. ولذلك يبقى التساؤل قائما فيما إذا كان بالإمكان توفير نوع من المقاييس المحددة لتقويم إسهام المشرف في برنامج تعليم التلاميذ وتحسنهم.

ويرى الباحث أن صلاحية هذا الأسلوب التقويمي لمديري المدارس ومديري التربية في المناطق ربما كانت أنسب من غيرها. ذلك لأن الصلاحيات الإشرافية المخوَّلة لهم والتي تؤثر على إنتاج التعليم أوسع، خاصة إذا ما استمر إشرافهم مدة طويلة من

الزمن، وإذا ما كان نظام الإدارة التربوية يميل إلى اللامركزية على نحو يعطي هؤلاء المديرين صلاحيات في تحسين مستوى التعليم في مدارسهم أو مناطقهم.

ويعرض ليبر عدة دراسات قامت على هذا الأساس الاختياري التجريبي لإثبات فعالية المشرف والبرامج الإشرافية في مجال تطوير المنهج وتربية المعلمين أثناء الخدمة، وفي مجال تحسين المواد التعليمية والبيئة المدرسية، وقد كانت نتائج هذه الدرسات مؤكدة لأهمية الإشراف في حدوث التحسين والتغيير في هذه المجالات. وعرض أيضا عدة دراسات أخرى قامت على هذا الأساس لتقويم البرامج الإشرافية المتنوعة، حيث قارنت تلك الدراسات بين البرامج الإشرافية التي يشارك المديرون والمشرفون في تخطيطها وتنفيذها، دون أن يكون للمعلمين دور في ذلك، مع تلك البرامج التي يخططها المديرون والمشرفون، ويشارك المعلمون في تنفيذها وتقويمها، مع برامج أخرى يشارك المعلمون المديرين والمشرفين في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها. فكان النوع الثالث (الأخير) من هذه البرامج هو الأفضل والأكثر فعالية. وقد تبين من هذه الدراسات أن الأساليب الإشرافية الأكثر فعالية وقبولا من المعلمين هي:

أ) الاجتماعات مع المعلمين.
ب) الزيارات الصفية.
جـ) الإشراف العملي والدروس النموذجية.
د) الدروس التوضيحية.

٢ ـ الأحكام الذاتية

ولهذه الأحكام قيمة خاصة في حالة عدم توافر وسائل الاختبار والتجريب، أو في حالة عدم إمكانية تطبيقها. ويمكن الحصول على هذه الأحكام بعدة وسائل منها: الاستفتاءات (من مقاييس تقدير وقوائم رصد وقوائم التقدير الذاتي)، والتقارير التي تسجل المشاهدات أثناء العمل، والنقد الشفوي، والمقابلات الشخصية، والمناقشات، والاجتماعات الفردية والجمعية.

وحتى تكون لهذه الأحكام قيمتها وفائدتها يجب أن تجمع مع أكبر عدد ممكن من المشتركين في تنفيذ برامج الإشراف من تلاميذ ومعلمين ومديرين ومشرفين وإداريين، بل ومن أولياء أمور التلاميذ، ومن أبناء المجتمع المحلي. والأحكام الذاتية إما أن تصدر من المشرف نفسه لتقويم ذاته وممارساته وتسمى عندها تقويما ذاتيا، أو أن تصدر من الآخرين عليه، وتسمى عندها تقويما خارجيا.

أ - التقويـــم الذاتـــي

إن حاجة المشرف لتقويم نفسه ذاتيا حاجة شخصية وحاجة مهنية، فمن الناحية الشخصية يسعى المشرف ليحصل على احترام المعلمين من خلال احترامه لنفسه، ولذلك فهو بحاجة إلى إعادة النظر في نشاطاته لدعم الجوانب الإيجابية في سلوكه وللابتعاد أو التقليل من المواقف السلبية. ومن الناحية المهنية، فإن المشرف يسعى للبحث عن أساليب أكثر تأثيرا وإقناعا للمعلمين لدعم عناصر القوة في أساليبه.

ورغم أن التقويم الذاتي هو المفتاح الحقيقي للتحليل الفعّال لإسهام الفرد في تحسين التعليم، إلا أنه لا يمكن الافتراض أن بوسع المشرفين القيام بهذا العمل، مالم تتوافر بين أيديهم بعض المعايير وقوائم الرصد التي يمكن الاعتماد عليها في هذا التقويم. وقد تضمنت معظم مراجع هذا البحث العديد من مثل هذه المعايير أو القوائم أو الأسئلة التي تصلح لهذا الغرض. (٢٧)

ويعرفنا بوردمان بأحد مقاييس التقويم الذي أعدته لجنة تابعة لرابطة الشمال الأوسط. (٢٨) والذي يتكون من ثلاثة أجزاء هي: تحسين التعليم، وتحسين العلاقات بين المعلمين، وتحسين العلاقات مع المجتمع المحلي. ويتكون كل جزء من عناصر أو أسئلة تصف السلوك أو الخصائص التي يفترض أنها تميز كل نوع من أنواع الإشراف الثلاثة وهي:

١) الإشراف الذي يقوم بتخطيطه الإداريون من غير المشرفين.
٢) الإشراف من النوع الانتهازي.
٣) الإشراف التعاوني.

وفيما يلي مقتطفات قليلة من هذه القائمة من القسم الثالث وهو الإشراف التعاوني:

١) هل يتبادل المعلمون زيارات الصفوف، أو يزورون صفوفا في مدارس أخرى حسب خطة يضعونها بأنفسهم مع معاونة المشرف لهذا الغرض؟

٢) هل يقوم المعلمون بتجريب الأساليب والطرق الجديدة حسب خطة مشتركة؟

٣) هل يقوم المعلمون مع المشرف بمسح مشكلات التلاميذ ودراستها؟

٤) هل يشترك المعلمون والمشرف مع أولياء الأمور لدراسة مشكلات التعليم في المدارس؟

٥) هل يشترك المعلمون والمشرفون في اختيار الكتب المهنية المناسبة؟

٦) هل يشترك المعلمون والمشرفون في إعداد النشرات والكتيبات اللازمة لبرنامج الإشراف؟

٧) هل يضع المعلمون والمشرفون خطة لدراسة المناهج؟

٨) هل يجتمع المعلمون والمشرفون في ورشات تعليمية صيفية؟

٩) هل توجد لجنة من المعلمين والمشرفين لتعرّف الجميع بالبحوث الحديثة وبأحدث التطورات في التدريس؟

١٠) هل يشترك المعلمون بدرجة كبيرة في كل برنامج للإشراف في التخطيط والتنفيذ والتقويم؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة بنعم، تعني أن نوع الإشراف تعاوني وأن مستوى نمو المعلمين والمشرفين في أعلى درجاته.

وقد وضع برجز[٢٩] جدولا لتقدير مدير المدرسة كمشرف تربوي. وهذا الجدول - في اعتقاد الباحث - مفيد لما يتضمنه من فهم بعيد النظر لوظيفة مدير المدرسة الإشرافية، ويتكون هذا المقياس التقديري الذاتي من خمسة أجزاء وهي:

١) الصفات الشخصية.
٢) العلاقات الشخصية مع: (ا) المعلمين؛ (ب) التلاميذ؛ (جـ) المجتمع المحلي.
٣) التدريب المهني والنمو الثقافي.
٤) الإشـــراف.
٥) الإدارة والتنظيم.

ويحتوي كل جزء من هذه الأجزاء على مجموعة كبيرة جدًا من الأسئلة يجيب عليها مدير المدرسة. ويكفي في هذا المقام للتعريف بطبيعة هذا المقياس أن نشير إلى بعض الأسئلة في باب الصفات الشخصية.[٣٠]

١) ما الذي أريده خلال السنوات العشر القادمة، وكيف أخطط للوصول إليه؟

٢) هل أعرف نواحي القوة ومواطن الضعف عندي؟

٣) ما الأعمال التي قمت بها أخيرا وتدل على مقدرتي القيادية؟ وماذا يمكنني أن أقوم به حاليا؟

٤) هل أستعرض خبراتي، وأفكر فيها لكي أحسن سياستي؟

٥) هل أبحث عن المواقف الجديدة التي تتحدى قدراتي، وأقبلها لكي أستمر في نموي؟ وما المواقف التي تتحداني وتواجهني الآن؟.

٦) هل أضع لنفسي مستوى مقبولا للمثابرة وإنجاز العمل؟

والباحث يرى ـ رغم ندرة أو انعدام استخدام مثل هذه القوائم في تقويم ذاتي يقوم به مشرفونا التربويون ـ أن هذه القوائم عظيمة الفائدة وكبيرة القيمة في مجال تقويم المشرفين وبرامجهم، وأن مثل هذه القوائم إذا ما وضعت بعناية وفق أسس ومعايير سليمة، وإذا ما طورت واستخدمت لغرض تحسين الممارسات الإشرافية، وبهدف تنمية المشرفين شخصيا ومهنيا، وإذا لم تستغل هذه القوائم للأغراض الإدارية، فإنها تعتبر من أفضل الوسائل لتقويم الإشراف وأيسرها وأنفعها.

ب ـ تقويم المشرف والبرامج الإشرافية من قبل الآخرين (التقويم الخارجي)

ويمكن أن يأتي هذا التقويم على عدة أشكال منها:

١) التقويم من قبل اللجان الخارجية: ويمكن أن يسهم في عضوية هذه اللجان إداريون وتربويون ومشرفون ومعلمون، يقومون بوضع معايير محددة وشاملة بقصد الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرنامج الإشرافي، وبقصد التعريف بالجوانب والمجالات التي تحتاج إلى تحسين. وتقويم اللجان الخارجية لجهود المشرفين وبرامجهم غالبا ما يكون أكثر موضوعية وحسما من التقويم الخارجي الذي يقوم به فرد واحد.

٢) تقويم الرئيس للمرؤوس: بمعنى أن يقوم مدير التربية أو إداري أو تربوي مسؤول عن برامج الإشراف وعن المشرفين التربويين بتقويم برامجهم وجهدهم، ويمكن استخدام مختلف أساليب التقويم للوقوف على نتائج الجهود الإشرافية من خلال مؤثرات تدل على ذلك مثل نتائج التلاميذ، ومدى رضاهم عن البرنامج وارتياحهم للأنشطة، ومدى رضا المعلمين وارتياحهم وفعاليتهم.

٣) تقويم المعلمين للمديرين وللمشرفين التربويين وبرامجهم الإشرافية: كما تقدم القول في هذا البحث، فإن المستفيد الأول من عملية الإشراف هو المعلم الذي توجه إليه معظم أنشطة الإشراف وأساليبه وفعالياته، على أمل إحداث تغييرات مهنية في سلوكه ينتقل إثرها إلى المتعلم. لذلك كان تقويم الإشراف والمشرفين من خلال

وجهات نظر المعلمين المستفيدين منه من أكثر وسائل تقويم الإشراف فعالية ومن أعلاها صدقا ومن أكثرها دلالة.

وحتى يكون هذا التقويم شاملا وقريبا من الموضوعية ونافعا، لابد من اعتماد قائمة رصد check list شاملة ليُقوِّم المعلمون المديرين والمشرفين وفقها بوضع تقديراتهم التي يرونها. ومن هذه القوائم ما يعرضه نيجلي وايفانز في وصفهما لبرنامج تقويمي قام به أحد المشرفين في منطقة عمله.[٣١] وفيمايلي مقتطفات من هذه القائمة:

يرجى استعمال سلم التقدير التالي rating scale في تقويم الصفات التالية في المشرف أو المدير:

٥ ـ ممتاز.
٤ ـ جيد جدا.
٣ ـ متوسط.
٢ ـ دون المتوسط.
١ ـ غير مرض.

ا) *الإشراف وتحسين التعليم*
- توجيه المنهج وتطويره.
- المساعدة في الحصول على المواد التعليمية والصفية اللازمة.
- الزيارات الصفية.

ب) *القيادة والعلاقات مع الآخرين*
العلاقات مع
- المعلمين.
- التلاميذ.
- الآباء وأولياء الأمور.
- الأذنة والموظفين.
- السكرتير.

جـ) *الجوانب الشخصيـة*

- المظهر الشخصي.
- سعة الحيلة والقدرة على التصرف.
- المبادأة والقدرة على القيادة.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- الحماس للعمــل.

د) *الأعمال الإدارية والعلاقات العامـة*

- القدرة على معالجة مشكلات المعلمين.
- التعاون مع المعلمين وتشجيع المشاركة الجماعية في صنع القرارات.
- الديموقراطية فكرا وممارسة.
- القدرة على إدارة اجتماعات المعلمين.
- إدارة الواجبات الروتينية والإدارية وتصريف أمور المواد والتجهيزات وحفظ السجلات والقيود.

كما يرجى إتمام تعبئة مايلي مع رجاء تحرّي الوضوح والصراحة:
١) مواطن التفوق في المشرف التربوي وفي برنامج الإشراف.
٢) الحاجات الملحة للتحسين.
٣) كيف يمكن مساعدة المعلمين، خاصة المعلم الجديد بفعالية أكثر؟.

وتتبين فائدة مثل هذا الإجراء التقويمي فيما يعرضه نيجلي من تجربة شخصية مر بها مع معلميه،[٣٢] إذ طلب إليهم تقويم برنامجه الإشرافي وفق نموذج التقويم السابق، بعد أن عرفّهم بهدف هذا التقويم وطريقته. وقد كان الهدف هو محاولة تحسين دور المدير الإشرافي وتحسين تعامله مع أعضاء هيئة التدريس. وقد جاءت نتيجة التقويم محددة لمواطن الضعف وللمواطن التي هي بحاجة إلى التحسين ومنها:

١) هنــاك شعــور بأن الـزيارات الصفية غير كافية في عددها، وغير وافية في غرضها. وقد اقترح المعلمون بأن يعقب هذه الزيارات تزويد المدارس بالمواد والوسائل المساعدة كما يعقبها زيارات للمتابعة.

٢) اقترح على المشرف بأن يزيد خبرته ومعرفته بحاجات المتعلمين وبأساليب التعليم خاصة للمرحلة الابتدائية.

٣) هناك حاجة لدى بعض المعلمين لتلقي إرشادات وتوجيهات أكثر فعالية وحرصا في مجال إلزامهم بالمنهج التعاوني في العمل.

٤) أبدى المعلمون الجدد اقتراحات حول البرامج التي يقترحون أن يتضمنها برنامج إعدادهم المهني، مما يدل على أن هناك تقصيرا ونقصا في برنامج إعدادهم.

ونحن ـ كما يقول بوردمان ـ كلما استخدمنا أدوات وأساليب أفضل في التقويم، حصلنا على مقاييس أكثر دقة لقياس فاعلية البرنامج الإشرافي. وهو يرى أن بطاقة هاو وكيت التقديرات التشخيصية ربما كانت مناسبة لهذا الغرض، وتتكون هذه البطاقة من ثلاثة أجزاء: جزء يختص بنتائج نشاط المشرف، وآخر يختص بطبيعة هذا النشاط، وثالث يختص بشخصيته وإعداده. ويحتوي كل جزء من هذه الأجزاء الثلاثة على عناصر كثيرة. ويتبع كل عنصر ثلاث كلمات تمثل كل كلمة منها درجة معينة مثل (ضعيف، متوسط، ممتاز) أو (مهمل، سلبي، يقدر المسؤولية) أو (رديء، عادي، شامل)...[٣٣] الخ.

والباحث يرى أنه لكي يكون التقويم شاملا ومتكاملا وفعالا فيجب على المشرف أن يجمع بين نتائج تقويمه الذاتي لنفسه ونتائج تقويم رؤسائه له مع نتائج تقويم المعلمين والمديرين والمشرفين الذين يعمل معهم، وبذلك يكون المشرف في وضع يمكّنه من تحسين قيادته وإشرافه بشكل بناء.

وهناك نوع من وسائل التقويم الأكثر فعالية يقوم على أساس دراسة الحالة وتحليلها كما فعل آرثر بلمبرغ في دراسته للقاء الإشرافي بين المعلم والمشرف.

وقد لاحظ أن نشاطات الإشراف نشاطات معقدة ومتداخلة على نحو يصعب معه أحيانا فصلها عن بعضها البعض على نحو يسمح بتقويم كل نشاط منها بمعزل

عن باقي النشاطات الإشرافية الأخرى، حيث يأتي النشاط داخل وضع معقد تتدخل فيه عدة عناصر يصعب تحديدها أو تحديد آثارها أو قياسها على نحو يمكن معه تقويمها. ولعلاج هذه الصعوبة لجأ بلمبرغ إلى دراسة الحالة حيث أمكنه بهذه الطريقة أن يأخذ أشياء محددة في وضع محدد فيدرسه ويقومه.

كما لاحظ بلمبرغ أن تنمية المعلمين المهنية وتربيتهم أثناء الخدمة متغير تابع لعدة متغيرات مستقلة قد يكون منها:

١) الاجتماعات الفردية أو الجماعية مع المشرف التربوي أو مدير المدرسة.

٢) القرارات المهنية التي يتخذها المعلم سواء أكانت باختياره، أم بتوجيه من المدير أو المشرف التربوي.

٣) حضور الدروس التوضيحية.

٤) الالتحاق بالبرامج أو المساقات أو المعاهد الخاصة بتربية المعلمين أثناء الخدمة. وأراد بلمبرغ أن يدرس اللقاء الإشرافي الذي يتم بين المشرف والمعلم لبحث إنجاز المعلم الصفي وأدائه، وبالتحديد فإنه ركز انتباهه في دراسته هذه على جانب محدد من هذا اللقاء، ألا وهو السلوك الشفوي أو المناقشة الشفوية التي تجري بين المشرف والمعلم عندما يلتقيان.

وقد استخدم بلمبرغ جهاز التسجيل كأداة في دراسته لهذا السلوك فسجل خمسين لقاء إشرافيا حقيقيا بين المعلمين والمشرفين على أشرطة، ثم قام بتحليلها باستخدام نظام التفاعل الذي وضعه فلاندرز والذي طوره بلمبرغ ليخدم هذا النوع من التفاعل، حيث جرى تصنيف التفاعل بين المشرف والمعلم إلى خمس عشرة فئة أو حالة هي:

١) فئة واحدة للصمت أو التشويش الذي يحدث أثناء لقاء المشرف والمعلم.

ب) عشر فئات لكلام المشرف التربوي: ست منها لكلامه التشاركي غير المباشر، وأربعة منها لكلامه التسلطي المباشر الذي يميل إلى الإقناع. وحدد الأسلوب غير المباشر بأنه أسلوب المشرف الذي يوافق أو يستعمل فيه المشرف آراء المعلم، أو أسلوبه في الاتصالات المتبادلة، وفي المساعدة على الإقناع، وفي المديح وفي طلب المعونات، والاستفسارات، والآراء والمقترحات. كما حدد الأسلوب المباشر بأنه أسلوب المشرف في إعطاء التعليمات والمعلومات والاقتراحات وتوجيه الانتقادات. وبذلك فإن الأسلوب المباشر يتضمن كل القيم السلبية والأحكام التقويمية والسلوكات العدوانية أو الدفاعية أو التوترية الصادرة عن المشرف.

جـ) أربع فئات لكلام المعلم:
وقد كان طول الاستجابة الواحدة لفئات السلوك مرة كل ثلاث ثوان وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: [٣٤]

١) تحديد الأهداف الرئيسة والقيم الأساسية لبرنامج الإشراف. ويجب أن ترتكز هذه الأهداف على تحليل منظم لحاجات المعلمين فرادى ومجتمعين. كما يجب أن تصاغ هذه الأهداف على شكل أنماط terms من السلوك المرغوب فيه لكل من المعلم الفرد أو لمجموعة من المعلمين.

٢) اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة لجمع المعلومات عن التغيرات الحاصلة في سلوك المعلمين والمتعلمين.

٣) تحليل المعلومات وتفسيرها واستخلاص النتائج في ضوء فلسفة التربية والإشراف والتقويم المعمول بها، ومن خلال طبيعة التلاميذ الذين يتعامل معهم، ومن خلال حاجات المجتمع الذي يخدمه النظام، إذ أن تقويم البيانات والمعلومات إنما يتم بالرجوع إلى القيم والأهداف والنماذج التي جرى تحديدها وفق فلسفة النظام التربوي وواقعه وحاجاته.

٤) إعادة تحديد الأهداف والقيم ووضع الغايات والأهداف الجديدة وتخطيط الطرق والوسائل الموصلة إليها.

ويجب ألا يغيب عن البال، أن نجاح عملية التقويم رهن بالمباديء والأسس التي تقدم عرضها في هذا البحث وباختيار طريقة التقويم التي تناسب المجال الذي يجري تقويمه. فمثلا إذا كان مجال عمل المشرف هو تحسين تخطيط المعلمين لدروسهم، فإن زيارات المشرف الصفية للمعلمين، واطلاعه المستمر على مذكرات إعداد الدروس، وملاحظة التحسن في التعليم الصفي وفحصه، يمكن أن تكون وسائل مناسبة لتقويم عمل المشرف في هذا المجال. وفي مجال تحسين النشاطات الصفية، يمكن أن تكون ملاحظة زيادة حجم هذه الأنشطة وتحسين نوعيتها وهدفيتها ووظيفتها مؤشرا على جهد المشرف في هذا المجال. وفي مجال تحسين لغة المعلمين داخل الصف، يمكن أن تكون ملاحظة لغة هؤلاء المعلمين ولغة طلابهم أيضا من أحسن وسائل تقويم هذا النشاط الإشرافي. وفي مجال توجيه المعلمين لتوظيف المكتبة المدرسية، يمكن أن تكون مراجعة سجلات الإعارة ومذكرات إعداد الدروس لملاحظة ربط المعلمين المنهج المدرسي بالمكتبة المدرسية ومقابلة التلاميذ ومناقشتهم فيما قرأوه وزيارتهم لمكتبة المدرسة، من أحسن الوسائل لتقويم هذه النشاط... وهكذا.[٣٥]

لقد أدى التركيز على المحاسبة أو المساءلة في ميدان التربية إلى زيادة الوعي العام لدى المربين بأهمية التقويم، ذلك لأن هذه المحاسبة، أو المساءلة، على إنجازات معينة لا تُعيّن إلا بنوع من أنواع التقويم. فإلى جانب عناية الإشراف التربوي بالتقويم من جوانب عدة تشمل المنهج والمواد التعليمية والمعلمين والمشرف، يجب أن يعنى بتقويم البرنامج الإشرافي الكلي بتقويم أهداف البرنامج التي تبنى عليها الخطط والنشاطات والأساليب الإشرافية. وهناك بعض الأسئلة التي يجب أن تؤخذ بعين الأعتبار، وأن يجاب عنها قبل الشروع في تقويم البرنامج الإشرافي، منها:

١) ما هي أهداف الإشراف التربوي؟

٢) هل أهداف الإشراف القريبة المدى والبعيدة المدى واضحة في ذهن كل من المعلم والمشرف؟

٣) ما هي الأهداف السنوية التي وضعها المشرف لبرنامج؟

٤) هل صمم المشرف برنامجه الإشرافي بالتعاون مع المعلمين؟ .
٥) هل تم تخطيط النشاطات الإشرافية في ضوء أهداف البرنامج؟ .
٦) ما هي أنواع أدوات التقويم المختلفة التي سيستعملها المشرف في تقويمه للبرنامج؟ .
٧) ما الإجراءات المحددة التي وضعت لجمع المعلومات والتغذية الراجعة، وتفسيرها وتحليلها؟ .
٨) كيف سيشارك المعلمون والمشرفون والإداريون في عملية تقويم البرنامج؟ .
٩) هل سيستعان بأشخاص خارجيين من ذوي الخبرة في تقويم بعض جوانب البرنامج .
١٠) ما الجدول الزمني الذي وضع لعملية التقويم؟ .
١١) كيف ستبقى عملية التقويم مستمرة؟ .
١٢) كيف سيستفاد من نتائج تقويم البرنامج في استخراج محتوى برامج إشرافية في المستقبل؟ .

إن الإجابة عن هذه الأسئلة وأسئلة متصلة أخرى، بدون شك، سيساعد القائمين على أمر الإشراف التربوي من مشرفين تربويين وقادة إداريين ومسؤولين عن تخطيط برامج الإشراف التربوي وتنفيذها وتقويمها على إيجاد تصور شامل يساعدهم على تقويم البرامج الإشرافية للتأكد من فعاليتها لتحسين العملية التعليمية التعلمية من جميع جوانبها .

التوصيات

من خلال ما اطلع عليه الباحث من دراسات ميدانية جامعية حول موضوع تقويم الإشراف التربوي، ومن خلال ملاحظاته، يرى أن معظم البرامج والجهود الإشرافية ومعظم المشرفين التربويين لا يخضعون برامجهم وجهودهم وأنفسهم لبرنامج تقويمي مناسب وشامل، أو حتى لأي برنامج تقويمي من أي نوع كان .

وبالرغم من ضرورة عملية التقويم التربوي للتطوير والنمو، إلا أن وسائل تقويم الإشراف التربوي وأدواته وأساليبه المستعملة حاليا غير مقننة التصميم

والإعداد. ويتوجب على المشرفين التربويين، في غياب أدوات ووسائل تقويم مناسبة تخدم الأغراض التي يسعى التقويم إلى تحقيقها، أن يقوموا بابتكار وسائل وأساليب تقويمية لتقويم جهودهم وبرامجهم الإشرافية على نحو يسمح لهم بتطويرها وتحسينها نحو الأفضل.

إن المشرفين والإداريين التربويين الذين يبدعون في أمور التربية ويخططون برامج تحسين التعليم، من واجبهم أن يتغلبوا على الصعاب التي تعترض عملية تقويم برامجهم الإشرافية، ولا يكون ذلك بغير محاولة وضع أدوات تقويمية وتجريبها وتطويرها بطريقة علمية تعاونية، فهم يمتلكون مهارت متنوعة وقدرات مختلفة وتخصصات متعددة، وإن هم عملوا بطريقة تعاونية تكاملية فسيجدون - في أغلب الظن - العناصر القادرة على القيام بهذه المهمة التقويمية، ولن يعدموا - إن هم احتاجوا - عون الخبراء والمختصين في هذا المجال لتطوير أساليب ووسائل ذات كفاية وفاعلية لتقويم جهودهم وبرامجهم الإشرافية، وفي ضوء عدم وجود أدوات ومعايير مقننة لتقويم الإشراف يوصي الباحث بمايلي:

١) إعادة النظر في برامج إعداد المشرفين التربويين التي تقدمها كليات التربية.

٢) اختيار مديري المدارس والمشرفين التربويين وتدريبهم وفق معايير تحدد المهارات التي يمتلكها هؤلاء المديرون والمشرفون ومدى صلاحيتها للقيام بمهمة الإشراف، والعمل على إكسابهم المهارات التي لا يمتلكونها.

٣) تقويم الممارسات الإشرافية الحالية للحكم على فعاليتها ومدى صلاحيتها.

٤) ضرورة توضيح الأهداف التي تعمل البرامج الإشرافية على تحقيقها.

٥) تطوير أساليب ووسائل ومعايير لتقويم عملية الإشراف والبرامج الإشرافية.

التعليقات

(١) خالد الشيخ، «تقييم عملية التوجيه التربوي»، *رسالة المعلم*، مج ١٣، ٣٤ (١٩٧٥م)، ص١٥.

(٢) عمر الشيخ حسن، *التقييم التربوي في العالم العربي: واقعه ومشكلاته* (بيروت: إنروا/ يونسكو، معهد التربية، ١٩٧٥م)، ص٢.

(٣) حسن، *التقييم*، ص٤.

(٤) حسن، *التقييم*، ص٩.

(٥) محمد حامد الأفندي، *الإشراف التربوي* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م)، ص١٠٥.

(٦) Ross Neagly and Dean Evans, *Handbook for Effective Supervision of Instruction*, 2nd ed. (New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1970), p.278.

(٧) Neagly and Evans, p.280.

(٨) Ibid., p.289.

(٩) W. Burton, and L. Brueckner, *Supervision: A Social Process*, 3rd ed. (New York: Appleton-Century- Crofts Inc., 1960), pp. 205-207.

(١٠) Neagly and Evans, pp. 218-33.

(١١) Ben Harris, *Supervisory Behavior in Education* (New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1963), p.96.

(١٢) تشارلز بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني في التعليم*، ترجمة وهيب سمعان وآخرون (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣م) ص ص ٦٣٣-٦٣٤.

(١٣) Burton and Brueckner, pp. 210-20.

(١٤) الأفندي، *الإشراف*، ص ص ١٠٧-١١٧.

(١٥) الأفندي، *الإشراف*، ص ١١١.

(١٦) معهد التربية، *تقويم التوجيه التربوي* (بيروت: أونروا/ يونسكو، ١٩٧٢م)، ص٢.

(١٧) الأفندي، *الإشراف*، ص ١١٤.

(١٨) بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني*، ص ١٩٤-٢٤٢.

(١٩) الشيخ، «تقييم»، ص ٢٧.

(٢٠) Neagly and Evans, pp. 279-82.

(٢١) حســن، *التقيــيم*، ص ٣.

(٢٢) Arthur Blumberg, *What Every Supervisor Should Know,* 3rd ed. (New York: McGraw-Hill Inc., 1974), pp. 212-14.

(٢٣) Harris, pp. 171-72.

(٢٤) Ibid., p. 194.

(٢٥) Peter Oliva, *Supervision for Today's Schools* (New York: Thomas Cromwell Company, 1976), pp.12-14.

(٢٦) الأفندي، *الإشراف*، ص ص ١٠٥-١٠٦.

(٢٧) للاطـلاع على نماذج الأسئلة التي تصلح معيارا للتقـويم الـذاتي، أنـظر كتـاب *الإشراف الـتربـوي*، تأليف محمـد حامـد الأفندي، ص ص ١١٥-١١٧، وكتاب *القياس النفسي والتربوي*، تأليف الدكتور محمد عبدالسلام أحمد، ص ص ٣٧٤-٣٨٨.

(٢٨) بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني*، ص ص ٦٥١-٦٥٨.

(٢٩) بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني*، ص ص ٦٥٨-٦٥٩.

(٣٠) بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني*، ص ص ٦٦٠-٦٦٣.

(٣١) Neagly and Evans, pp. 284-85.

(٣٢) Ibid., pp. 281-87.

(٣٣) بوردمان وآخرون، *الإشراف الفني*، ص ٦٤٨.

(٣٤) Blumberg, p. 227-53.

(٣٥) Burton and Bruckner, pp. 205-06.

Evaluation of Educational Supervision

Mohamad Eid Dirani
Assoc. Prof., Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The evaluation of educational supervisors and supervisory programs is necessary for the improvement of the quality of educational supervision and for the development of its programs. Educational supervisors are usually interested in the development of programs of supervisory activites rather in the development of programs to evaluate these activities. Evaluation systems must be focused clearly on the improvement process rather on the accountability for end product.

The evaluation process of educational supervision is a diagnostic one which aims to point out the strengths and weaknesses of supervisory programs and of educational supervisors. This process must take into consideration the necessity of satisfying teachers' and learners' needs. Therefore, it is necessary, when adopting a supervisory program, to consider the necessary procedures to specify the effectiveness of the program during and after its implementation in order to achieve its goals.

This paper aims to show the importance and necessity of the evaluation of educational supervisors and supervisory programs. It also aims to raise a number of questions, hoping that the answer to them might be helpful to educational leaders in introducing a comprehensive conception to assist them in evaluating supervisory programs to ensure their effectiveness.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١٥٣ - ١٨٣ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

دراسة أثر عامل الزمن وطبيعة المواد الدراسية على التذكر والاسترجاع

راشد بن حمد الكثيري* وعبدالرحمن بن سليمان الطريري**

* رئيس قسم المناهج وطرق التدريس و** أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

اتجه هذا البحث لدراسة أثر بعض العوامل المرتبطة بتعلم التلاميذ على عملية التذكر والاسترجاع.

حيث إن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة من العوامل فقد اتجهت هذه الدراسة لتقصي أثر عامل الزمن وطبيعة المواد الدراسية على عملية التذكر والاسترجاع. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت ٢٧٠٠ من طلاب مدارس مدينة الرياض بمراحلها الثلاث. وقد استخدم في هذه الدراسة اختباران متكافئان قبلي وبعدي لمجموعة من المواد الدراسية.

وقد وجد أن نتائج الطلاب في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية قد تأثرت بعامل الزمن، بينما لم نجد ذلك في مادة الجغرافيا. أما بالنسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، فلقد وجد أن نتائج الطلاب في مادتي الفقه والعلوم قد تأثرت بعامل الزمن كذلك. أما في المرحلة الثانوية فلقد كانت نتائج الطلاب متأثرة بعامل الزمن وذلك في مادتي الأحياء والنحو والصرف. أما الرياضيات وعلم الاجتماع فلم يوجد مثل ذلك.

كما أثبتت الدراسة أن لطبيعة المواد الدراسية أثر على عملية تحصيل الطلاب.

فكرة الدراسة وأهميتــها

جرت العادة أن تكون إجازة كل فصل دارسي في نهايته ونظرا لبعض التغيرات التي حدثت في إجازة الربيع بمدارس المملكة العربية السعودية للعام الدارسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ، وضعت الإجازة بعد بداية الفصل الدراسي الثاني بما يقارب شهرا. ونتيجة لهذا التغيير في موعد الإجازة، فقد أثيرت بعض التساؤلات في الأوساط التربوية وفي المجتمع عن طريق وسائل الإعلام والتي من أبرزها:

١ ـ التساؤل حول مدى تحقيق الترابط بين أجزاء المنهج المدرسي قبل الإجازة وبعدها.

٢ ـ التساؤل عن مدى استفادة التلاميذ من الفترة الدراسية الواقعة قبل الإجازة.

٣ـ ـ التساؤل عن مدى قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالمادة العلمية التي درسوها في فترة ما قبل الإجازة.

ولما لهذه التساؤلات من أهمية في مجال التربية والتعليم، فقد رأى الباحثان في هذا التغيير فرصة مناسبة للقيام بهذه الدراسة لمعرفة مدى ارتباط عمليتي التذكر والاسترجاع بعامل الوقت وطبيعة المادة الدراسية ودرجة نضج التلاميذ، والذي ينعكس من خلال ما يتصف به التلاميذ من خصائص انفعالية وعقلية يحددها العمر الزمني لهم والمستويات الدراسية والمراحل التعليمية التي يدرسون بها. وتحقيقا لذلك قام الباحثان بعقد لقاءات مع مسئولي إدارة التعليم بمنطقة الرياض، وكذلك مع مديري المدارس الإبتدائية والمتوسطة والثانوية التي اختيرت لإجراء البحث، حيث نوقشت خلالها فكرة البحث بشكل عام، وطرق ووسائل تنفيذه، ومن ثم التوصل إلى قيام مسئولي المدارس المختارة بإجراء الاختبارات القبلية والبعدية وتصحيحها بناء على التعليمات التي قدمت لهم من قبل الباحثين.

أهــداف الدراســة

كان الهـدف من القيام بهذه الدراسة هو استقصاء الأثر الذي من الممكن أن يحدثه عامل الوقت على عمليتي التذكر والاسترجاع لدى التلاميذ. ولعله من الأهمية بمكـان الإشـارة إلى العوامل ذات العلاقة بموضوع الاسترجاع والتذكر، والتي منها طبيعة المادة العلمية، طول الفترة الزمنية الفاصلة بين وقت التعلم والوقت الذي يتم فيه الاسترجاع، وكذلك مستوى النضج الذي يتمتع به الفرد والذي ينعكس من خلال المراحل الدراسية المختلفة.

حــدود الدراســة

١ ـ أجريت هذه الدراسة لطلاب مدارس الرياض فقط.
٢ ـ أجـريت الدراسة على طلاب سنة خامسة إبتدائي، وسنة ثانية متوسط، والسنة الثالثة ثانوي بقسميها: الأدبي والعلمي.

فــروض الدراســة

قامت هذه الدراسة للتحقق من بعض الفروض وهي:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الخامسة الابتدائية في مادة العلوم قبل إجازة الربيع وبعدها.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الخامسة الابتدائية في مادة الجغرافيا قبل إجازة الربيع وبعدها.

٣ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثانية متوسط في مادة العلوم قبل إجازة الربيع وبعدها.

٤ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثانية متوسط في مادة الفقه قبل إجازة الربيع وبعدها.

٥ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثالثة ثانوي (أدبي) لمادة النحو والصرف قبل إجازة الربيع وبعدها.

٦ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثالثة ثانوي (أدبي) لمادة علم الاجتماع قبل إجازة الربيع وبعدها.

٧ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثالثة ثانوي (علمي) لمادة الأحياء قبل إجازة الربيع وبعدها.

٨) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب السنة الثالثة ثانوي (علمي) لمادة الرياضيات قبل إجازة الربيع وبعدها.

الدراسات السابقة

تلعب الذاكرة دورا كبيرا في حياة الفرد، ولها أهمية عظيمة، إذ أنها ذات علاقة وثيقة وأثر بالغ في عملية التعلم وفي استرجاع المعلومات وتذكر الحقائق والمفاهيم، والذاكرة تساعد الفرد على ربط خبراته السابقة مع الخبرات الحاضرة بوساطة ارتباطات عقلية متكاملة. وقد تتأثر الذاكرة أحيانا بمجموعة من العوامل كعامل الوقت الفاصل بين التعلم والاسترجاع، وطبيعة المادة الدراسية، ودرجة نضج الفرد وغيرها من العوامل.

وتشير بعض الدراسات النفسية كما ذكر الجسماني[1] إلى أن هناك خطوات متلاحقة يتم تكوينها في الذاكرة، كل واحدة منها تكون مكملة للأخرى، فتكون بجملتها المتكاملة وحدة الذاكرة بمفهومها العام. والجانب الأول من تلك المقومات هو جانب التعلم، والركن الثاني من أركان الذاكرة هو الحفظ، أو الاحتفاظ بآثار الشيء

المسموع أو المقروء، والقدرة العقلية على الاحتفاظ بالخبرة قد تكون من السعة بحيث تكون الفترة طويلة. . . وقد تكون قصيرة محدودة. والذاكرة تتعرض لبعض الآفات، أو العوامل التي تؤثر في نتائجها، وتقلل من احتفاظها بكل ما تستوعبه، أو تبقيه كنتيجة لعملية التعلم، وأهم هذه العوامل:

النسيـــان

يرى بعض علماء النفس أن النسيان لا يشبه فقدان الشيء بل إنه أشبه بعدم القدرة على العثور على ذلك الشيء، وفي هذا المجال يقول سارنوف [٢] «النسيان يظهر بسبب فشل معين قد يطرأ على الميكانزمات المسؤولة عن عملية التذكر.» ومن العبارة السابقة قد نفهم أن فشل هذه الميكانزمات هو المسؤول عن صعوبة العثور على المعلومات المنسية.

وحول هذا المفهوم للنسيان نجد أن رمزية الغريب[٣] قد أشارت إليه بأنه: «الإخفاق في استرجاع الخبرة السابقة للانتفاع بها في مواقف الحياة.»

ولقد ذهب الجسماني[٤] في دارسته إلى القول بأنه بالإمكان تقسيم النسيان إلى نوعين «أحدهما نسيان طبيعي forgetting وهذا النوع ملازم للإنسان في حياته، وهذا هو موضوع الاهتمام في البحث. أما النوع الثاني فهو النسيان المرضي amnesia وهو ما يحدث نتيجة الأمراض النفسية، أو الأمراض العضوية التي قد تتلف في بعض أنسجة الدماغ.»

عامـــل الوقـــت

ويقصد بهذا العنصر تلك الفترة الزمنية الفاصلة بين عملية التعلم وعملية الاسترجاع للمعومات. حيث إن طول الفترة الزمنية الفاصلة قد يكون سببا في إدخال الكثير من المعلومات والخبرات التي يكون أثرها واضحا في التأثير على ما سبق أن تعلمه الفرد، ومن ثم يكون عاجزا عن استرجاع ما سبق له أن تعلمه. ويقول في هذا الصدد أحمد عطية الله: [٥] «فالمتعلم يتذكر الجانب الأكثر من المادة بعد مذاكرتها مباشرة بينما تتناقص نسبة ذلك كلما طالت هذه الفترة.»

طبيعـة المـواد

تختلف المواد الدراسية في طبيعة تكوينها، وفي أسلوب تعلمها من مادة إلى أخرى كما تختلف المادة الدراسية الواحدة من حيث درجة بساطتها وتعقيدها. فدراسة مادة التاريخ تعتمد على رابطة الزمن بين مفردات المنهج بينما تعتمد دراسة الرياضيات على قدرات عالية في استخدام الأرقام والرموز ومهارات القياس والملاحظة والتنبؤ والاستنتاج، مما ينعكس أثره على نشاط الذاكرة وفعاليتها في استرجاع المعلومات والخبرات المكتسبة من قبل. ويقول في هذا الصدد أحمد عطية الله:[٦] «والعلوم الدراسية تختلف مادة، وتختلف المادة الواحدة من حيث درجة بساطتها وتعقيدها: وفي حالة من هذه يعتمد الناشيء على ذاكرته، ولكنه يحس بأن طرق استيعاب كل مادة تختلف وتتباين، فإذا كان عليه أن يتوفر على مادة تاريخية تتجمع فيها الحوادث والأخبار التي لا ترتبط برابطة منطقية تساعد على وعيها، اللهم إلا الرابطة الزمنية، كان أسلوب دراسته يختلف عما إذا كانت دراسته تحتاج إلى الأرقام والرموز ومركباتها كطالب الكيمياء مثلا.» كما يرى الجسماني[٧] أن سرعة التعلم والحفظ والقدرة على الاستيعاب والاسترجاع أمور منوطة بعناصر مهمة من بينها السهولة والصعوبة التي تكون عليها المادة التي يراد تعلمها وحفظها.

ومن الآراء السابقة يتضح تأثر التذكر والاسترجاع بطبيعة المادة من حيث الصعوبة ومن حيث اختلاف تكوين هذه المواد بالنسبة لفروع المعرفة المختلفة كالدراسات الإسلامية أو الرياضيات أو المواد الاجتماعية أو العلوم أو غيرها.

تداخـل المواد والمعلـومات

ونقصد به إقحام بعض المعلومات والمفهومات والخبرات التعليمية على معلومات وخبرات ومفهومات سبق للفرد أن تعلمها وقد يتسبب إقحام بعض المواد على بعضها الآخر في إحداث آثار سلبية تتمثل في نسيان الكثير مما تعلمه الفرد.

ولعل مفهوم نظرية التداخل فيه ما يدعم هذا الرأي، حيث إن نظرية التداخل ترى «أن بعض الأحداث المستجدة تمنع المعلومات الأصلية وتمحوها بحيث يصعب على الفرد تذكرها. وبناء على هذه النظرية فإنه من الممكن أن نحد من النسيان من

خلال الحد من الأحداث والمعلومات التي من الممكن أن يكون أثرها سلبيا.[٨] ولعل في هذه النظرية ما قد يكون أساسا لوضع المنطلقات الأساسية في عملية التعلم، سواء من قبل المدرس أو من قبل الهيئات المشرفة على عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

ولعله من الأهمية بمكان وضع خطة سليمة لعملية التعلم من جميع الجوانب، والتي قد يدخل ضمنها نوعية المعلومات المتعلمة، وكذلك الخبرات التي بالإمكان أن تؤثر على الطالب، مثل خبرات البرامج والأنشطة العامة التي قد تحدث كنتيجة للصدفة والإجازات الطارئة أثناء الفصل أو العام الدراسي، وذلك لأن هذه الخبرات تزاحم المعلومات التي يتطلع إلى الاحتفاظ بها.

الاستعمال وعدم الاستعمال

من المعلوم أنه كلما داوم الفرد على استخدام الحقائق والمفاهيم والمعلومات العلمية التي سبق تعلمها كلما استطاع أن يتذكر أكبر قدر ممكن، فالعملية ترتبط بكثرة تكرار الفرد لما يتعلمه، حيث إن عملية التكرار تجعل المادة العلمية أكثر قربا من ذهن الفرد في أي وقت يريد استخدامها أو الرجوع إليها، وكذلك يظهر التكرار في ترسيخ المعلومات.

ويختلف الطلاب من حيث استغلالهم للإجازة، فمنهم من يقضيها في الراحة والسفر والاستجمام والأنشطة الترفيهية، بينما قد يستغلها البعض الآخر في المذاكرة وعمل الواجبات التي قد كلف بها من قبل بعض المدرسين، حيث إن المدرسين يختلفون في فهمهم لمفهوم الإجازة، إذ أن البعض ينظر إليها على أنها فرصة تعويض لما فات تلاميذه من تحصيل فيضاعف لهم الواجبات المنزلية، بينما ينظر إليها البعض الآخر على أنها فترة استعداد نفسي واسترخاء يستعيد الطلاب من خلاله نشاطهم مع بداية الدراسة، وفي هذا ما قد نلمح أثره على نتائج الطلاب في مواقف متعددة.

وهناك دراسة قامت بها كلارك Margaret Clark وآخرون[٩] بعنوان «أثر المزاج على الذاكرة»، حيث قاموا بعمل ثلاث دراسات على ٩٧ طالبا جامعيا لاستقصاء أثر

المزاج وعمليات الإثارة على ما سبق وأن خزن في الذاكرة من معلومات. ففي الدراسة الأولى والتي عملت على ٣٧طالبا تعلموا قائمة من الجمل في ظروف مشجعة وتعلموا قائمة أخرى أثناء ظروف عادية وجد من النتائج ما يعزز الافتراض القائل بأن مستوى الإثارة يؤثر على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها. بينما في الدراسة الثانية التي أجريت على ١٦ طالبا، حيث شاهد نصف هؤلاء الطلاب فيلما مثيرا، بينما شاهد النصف الآخر فيلما غير مثير، أكدت النتائج أن مستوى الإثارة ذا تأثير على تذكر المعلومات وحفظها.

وفي دراسة أخرى قام بها كاماتسو Shin-ichi Komatsu ونيتو Mika Naito [١٠] على أربعة وعشرين طالبا تعلمواقائمة مكونة من أربعين كلمة، أجري لهم اختبار على نصفها بعد ٤دقائق من تعلمها ثم أجري لهم اختبار على النصف الآخر بعد سبعة أيام. وقد أخذ الاختباران طابعا مختلفا من حيث كان أحدهما يهتم بالتركيز على تعرف الكلمات، بينما كان الآخر يهتم بالإدارك. وقد أثبتت النتائج أن التذكر القائم على تعرف الكلمات تأثر بشكل ملحوظ بالفترة الزمنية الطويلة (سبعة أيام)، بينما لم يوجد فرق في نتائج الاختبار القائم على الإدراك عند مقارنة نتائج الاختبار بعد أربع دقائق مع الآخر الذي تم بعد سبعة أيام.

وفي دراسة قام بها لايت Light وأندرسون Anderson [١١] للمقارنة بين قدرة الشباب والشيوخ على تذكر بعض النصوص والقطع المكتوبة، وجدا أن الشباب أكثر قدرة من الشيوخ على تذكر القطع الجديدة والتعرف عليها بشكل ملحوظ، أما في تذكر القطع القديمة فكانت الفروق أقل تباينا. كما وجدت هذه الدراسة أن المجموعتين تعطيان النتائج نفسها بالنسبة لبقاء المعلومات وهذا يبين أنه لا اختلاف بين فئات السن في القدرة على تذكر المعلومات العامة.

وفي دراسة لـ ايفانزCharles Evans [١٢] لمعرفة تأثر التذكر باختلاف أجزاء المادة الدراسية كالكلمات والصور والخرائط، وجد في إحدى تجاربه مع ٤٠ طالبا و٤٠طالبة من طلاب الجامعة ما يؤكد أن عملية التذكر بالفعل قد تأثرت بطبيعة المادة وذلك من حيث اعتمادها على الصيغة اللفظية أو الصيغة غير اللفظية.

وفي دراسة أجراها سالتهواس Timothy Salthause وآخرون[١٣] على ٥٦ طالبا تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٢٢سنة، وكذلك ٥٦شخصا تتراوح أعمارهم من ٥٩ إلى ٨٤سنة، تمت المقارنة في هذه الدراسة بين مقدرة المجموعتين على تذكر قائمة حروف وقائمة أرقام. وقد بينت النتائج أن كبار السن من عينة الدراسة أعطوا نتائج أقل كفاءة مقارنة بالمجموعة الأخرى. وهذا يرجع إلى كبر السن وكذلك توزيع الانتباه على موضوعين مختلفين في الوقت نفسه.

عينـــة الدراســـة

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة مكونة من ٢٧٣٩ طالبا موزعين على ثلاث مراحل من مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي من مدارس مدينة الرياض. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة طبقا للمرحلة التعليمية.

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة طبقا للمرحة التعليمية

المرحلـــة	العـــدد	العيـــنة
المرحـلة الابتدائـــية	١٣٧٥	طالبًا
المرحلة المتوسطة	١١٧٥	طالبًا
المرحلة الثانوية (علمي)	١١٦	طالبًا
المرحلة الثانوية (أدبي)	٧٣	طالبًا

وقد أخذت العينة بطريقة المجاميع العشوائية، حيث أعطيت الاختبارات لكل طلاب فصـول السنـة الخامسة الابتدائية في كل المدارس التي وقع عليها الاختيار. وكـذلـك أعطيت لكل طلاب ثاني متوسط في كل المدارس المتوسطة التي وقع عليها الاختيار وكـذلـك أيضـا أعطيت لكل طلاب التوجيهي بقسميه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية التي وقع عليها الاختيار.

هذا وقد روعي أن تكون المدارس ممثلة لكل أحياء مدينة الرياض. كما شملت مدارس ذات أعداد مختلفة من الطلاب، وقدمت الاختبارات لجميع الطلاب في كل مستوى دراسي (خامس ابتدائي، ثاني متوسط، ثالث ثانوي أدبي وعلمي) في جميع مدارس عينة البحث.

أدوات الدراســة

استخدم في هذه الدراسة اختباران متكافئان قبلي وبعدي وذلك لمادتي الجغرافيا والعلوم للسنة الخامسة من المرحلة الابتدائية وكذلك مادتي الفقه والعلوم للسنة الثانية من المرحلة المتوسطة. ورياضيات وأحياء للسنة الثالثة ثانوي علمي، ونحو وصرف وعلم اجتماع للسنة الثالثة ثانوي أدبي (أنظر الملحق) وكخطوة أولى لتحقيق التكافؤ بين الاختبارين القبلي والبعدي فقد طلب من مدرسي المواد المختارة لهذه الدراسة في مدارس العينة أن يقوم كل واحد حسب تخصصه بوضع اختبارين على أن يراعي فيهما مايلي:

١ ـ شمولية الأسئلة لكل ما سبق وأن درس.

٢ ـ تنوع الأسئلة في طبيعتها بحيث تراعي جوانب الحفظ والفهم والاستنباط والتحليل والمعرفة، أو غير ذلك من الجوانب.

٣ ـ تنوعها من حيث السهولة والصعوبة بحيث لا تكون كلها في مستوى واحد من السهولة أو الصعوبة.

وإكمالا لما سبقت الإشارة إليه نحو تحقيق التكافؤ في الأسئلة، فقد قام موجهو إدارة تعليم الرياض بمراجعة الأسئلة التي وصلتهم من جميع المدارس ودراستها ومن ثم القيام بإعادة وضع الأسئلة لكل مادة مراعين في ذلك الأسس العامة التي أعطيت للمدرسين (الشمولية، التنوع، السهولة والصعوبة).

ونتيجة للجهود المشار إليها سابقا، فلقد استخلص الموجهون مجموعات متكافئة من الأسئلة في جميع المواد لاستخدامها في هذه الدراسة. ومن ثم قامت إدارة تعليم الرياض بتوزيعها على مدارس العينة مصحوبة بالتعليمات الأساسية لتنفيذ هذه الدراسة.

إجــراءات الدراســـة

بعد إعداد الاختبارين القبلي والبعدي بصورتيهما النهائيتين من قبل موجهي المواد الدراسية المختارة العاملين في إدارة تعليم منطقة الرياض، تم توزيع الاختبارات على المدارس المختارة مصحوبة بالتعليمات اللازمة. وقد جرى إعطاء الاختبار القبلي في جميع المدارس المعنية قبل إجازة الربيع لعام ١٤٠٥/٤٠٤هـ في المملكة العربية السعودية بثلاثة أيام. أما الاختبار البعدي فقد جرى تطبيقه على المدارس نفسها والطلاب أنفسهم في الأسبوع الأول بعد الإجازة. وبعد تطبيق الاختبارين قام أساتذة المواد الدراسية بتصحيح أوراق الطلاب، ومن ثم رصدها في كشوف خاصة بذلك، حيث أرسلت إلى الباحثين عن طريق إدارة التعليم بمنطقة الرياض. عند ذلك قام الباحثان بمراجعة النتائج وتدقيقها، حيث استبعدت بعض النتائج نظرا لعدم اكتمالها أو عدم تمشيها مع تعليمات البحث. ومن ثم جرى تفريغها في بيانات خاصة حسب المواد الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة. وعند ذلك أدخلت النتائج في الحاسب الآلي حسب نظام التحليل الإحصائي (SAS) وذلك لتحليلها واستخلاص النتائج.

الطرق الإحصائية

لقد تم تحليل النتائج بوساطة الحاسب الآلي بجامعة الملك سعود، حيث استخدم اختبار (ت) T test لمعرفة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥.

النتائـــج

يبين الجدول رقم (٢) نتائج طلاب السنة الخامسة الابتدائية في مادتي الجغرافيا والعلوم. ويتضح من الجدول أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الجغرافيا دال إحصائيا عند مستوى ١٠٠٠و٠ ولكن لصالح الاختبار البعدي وذلك لمادة الجغرافيا فقط.

جدول رقم (٢)
تبيان الفروق في السنة الخامسة الابتدائي لمادتي الجغرافيا والعلوم

المواد	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري البعدي	قيمة ت	مستوى الدلالة
جغرافيا	١٨,٠٨	٧,٠٥	١٩,٠٠	٦,٢١	٤,٨٢	٠,٠٠٠١*
علوم	٢١,٩٨	٤,٩٧	١٣,١٢	٥,٧٧	٥٣,٠٢	٠,٠٠٠١*

* تدل على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا.

وتؤيد هذه النتيجـة فرض البحث ولكن لصالح الاختبار البعدي. وفي الجدول رقم (٢) أيضا نلاحظ أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة العلوم دال إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١ , وذلك لصالح الاختبار القبلي، أي أن متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي أفضل من متوسطهم في الاختبار البعدي. وهذه النتيجة تؤيد فرض البحث من أن هناك فرقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي.

جدول رقم (٣)
تبيان الفروق في السنة الثانية متوسط لمادتي الفقـه والعلوم

المواد	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري البعدي	قيمة ت	مستوى الدلالة
فقـه	١٦,٢٤	٦,٤٢	١٥,٥٩	٦,٤٨	٣,٨٤	٠,٠٠٠١*
علوم	١٠,٩٩	٦,٤٢	٨,٩١	٥,٩٢	١٣,٣١	٠,٠٠٠١*

* تدل على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا.

يبين الجدول رقم (٣) نتائج الطلاب في السنة الثانية المتوسطة في مادتي الفقه والعلوم، ويتضح منه أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الفقه دال إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١, وذلك لصالح الاختبار القبلي، أي أن متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي أفضل من متوسطهم في الاختبار البعدي وذلك لمادة الفقه. وهذه النتيجة تؤيد فرض البحث من أن هناك فرقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الفقه.

وفي الجدول رقم (٣) نلاحظ أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة العلوم لطلاب السنة الثانية المتوسطة دال إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١, وذلك لصالح الاختبار القبلي، أي أن متوسط نتائج الطلاب في الاختبار القبلي أفضل من متوسطهم في الاختبار البعدي وذلك لمادة العلوم. وتؤيد هذه النتيجة فرض البحث من أن هناك فروقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة العلوم في السنة الثانية المتوسطة.

جدول رقم (٤)

تبيان الفروق في السنة الثالثة ثانوي علمي لمادتي الرياضيات والأحياء

المواد	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري البعدي	قيمة ت	مستوى الدلالة
رياضيات	١٦,٧٥	٦,٨٢	١٦,٦١	٦,٦٩	٠,٣١	,٧٥
أحياء	١٧,٨٦	٧,٠٩	١٢,٦٩	٦,٩٣	٦,٧٧	*,٠٠٠١

* تدل على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا.

يبين الجدول رقم (٤) نتائج طلاب ثالث ثانوي علمي في مادتي الرياضيات والأحياء. ويتضح من الجدول أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الرياضيات غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، أي أن متوسط

درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي متقاربان وليس بينهما فروق جوهرية. وهذه النتيجة لا تؤيد فرض البحث من أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الرياضيات.

وفي الجدول رقم (٤) أيضا نلاحظ أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الأحياء دال إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١,. وذلك لصالح الاختبار القبلي، أي أن متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي أفضل من متوسطهم في الاختبار البعدي. وتؤيد هذه النتيجة فرض البحث من أن هناك فرقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي وذلك في مادة الأحياء.

جدول رقم (٥)
تبيان الفروق في السنة الثالثة ثانوي أدبي لمادتي النحو والصرف وعلم الاجتماع

المواد	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري البعدي	قيمة ت	مستوى الدلالة
نحو وصرف	٢٠,٦٤	٤,٦٩	١٧,٩٥	٤,٥٩	٤,٤٧	٠٠٠١,*
علم الاجتماع	١٨,٦٥	٥,٦٧	١٩,٣٦	٥,٤٣	١,٠٥-	,٢٩

* تدل على أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا.

يبين الجدول رقم (٥) نتائج طلاب السنة الثالثة ثانوي أدبي في مادتي النحو وعلم الاجتماع. ويتضح من الجدول أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة النحو دال إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١ , وذلك لصالح الاختبار القبلي، أي أن متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي أفضل من متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي وذلك في مادة النحو. وتؤيد هذه النتيجة فرض البحث من أن هناك فروقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي في مادة النحو والصرف.

وفي الجدول رقم (٥) نلاحظ أن الفرق بين درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة علم الاجتماع غير دال إحصائيا عند ٠,٠٥ وهذا يعني أن متوسطي درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي متقاربان. ورغم أن الفرق غير دال إحصائيا إلا أنه يميل لصالح نتائج الاختبار البعدي. وهذه النتيجة لا تؤيد فرض البحث من أن هناك فرقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة علم الاجتماع.

مناقشة النتائج

من استعراض بيانات جدول رقم (٢) يتضح أن الفروق الموجودة في نتائج الطلاب للاختبارين القبلي والبعدي مختلفة من حيث الدلالة. ففي مادة الجغرافيا نجد الدلالة لصالح الاختبار البعدي، بينما نجد أن الدلالة لصالح الاختبار القبلي لمادة العلوم. وبناء على ذلك فإنه بالإمكان أن نستنتج أن طبيعة المواد ذات أثر على الذاكرة ومدى قدرتها على الاحتفاظ بالمادة العلمية والخبرات السابقة.

أما في الجدول رقم (٣)، فإننا نلاحظ أن نتائج طلاب السنة الثانية المتوسطة في مادتي الفقه والعلوم كلها كانت دالة لصالح الاختبار القبلي. وهذا قد يؤيد أن طبيعة مادة العلوم قد تؤثر على عملية الاحتفاظ بها طويلا في الذاكرة. حيث إن نتائج طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أيدت هذا الافتراض.

ومن الاطلاع على الجدول رقم (٤) نستبين من البيانات المدونة أن نتائج الطلاب اختلفت في دلالاتها الإحصائية بين المواد، ففي حين نجد أن الطلاب كانت لديهم فروق ذات دلالة إحصائية قوية في مادة الأحياء بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا في مادة الرياضيات، وهذا قد يدعم الاعتقاد بأن لطبيعة المادة الدراسية أثر على القدرة في الاحتفاظ بالمعلومات.

أما ما نلاحظه على الجدول رقم (٥)، فإن بياناته أيضا أوحت بالاختلاف في نتائج الطلاب. ففي الوقت الذي توجد فروق إيجابية لنتائج الطلاب في مادة النحو

والصرف نجد فروقا سلبية جدا وغير دالة إحصائيا في مادة علم الاجتماع. وهذا قد يقود إلى القول بأن التشابه في نتائج مادة علم الاجتماع ونتائج مادة الجغرافيا له ما يبرره من حيث طبيعة كلا المادتين. إذ أن كلا المادتين تعتبران من ضمن المواد الاجتماعية ذات الأسس والمفاهيم العامة المشتركة.

ومن النتائج السابقة ونتائج الزيارات والمقابلات التي أجراها الباحثان مع المدرسين والموجهين نستطيع أن نستبين بعض الإجابات حول التساؤلات الواردة في فكرة البحث حول ترابط أجزاء المنهج والاستفادة من الفترة الدراسية قبل الإجازة وكذلك قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات التي درسوها قبل الإجازة. حيث أثبتت نتائج هذه الدراسة وتلك المقابلات أن هناك بعض الآثار السلبية لهذه الإجازة تمثلت في اضطرار المدرسين إلى مراجعة أجزاء المنهج التي سبق وأن درسها الطلاب قبل الإجازة.

ملحق الدراسة

الاختبارات القبلية والبعدية للمواد الدراسية

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية	المادة/ علوم
وزارة المعارف	الصف/ الخامس
الإدارة العامة للتعليم بالرياض	نموذج اختبار قبل الاجازة
مدرسة أبي بكر الصديق الابتدائية	

============================ اسم الطالب/ ____________

س١ : ضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة فيما يأتي:

ا) انعكاس الضوء يمكننا من رؤية الأشياء حولنا. ( )

ب) في عين الإنسان عدسة مجمعة. ( )

جـ) يعتبر العنكبوت من الحشرات. ( )
د) يتكون الظل نتيجة سير الضوء في خطوط متعرجة. ( )

س٢ : أملأ الفراغات في الجمل الآتية:
أ) يتكون جسم الحشرة من .... و .... و ....
ب) لا نرى الهواء لأنه ....
جـ) قوس قزح هو نتيجة ....
د) تكون المرآة المستوية صورة ....

س٣ : صل العبارات الموجودة في (ا) بما يناسبها من المجموعة (ب)

- ا -	- ب -
١ـ عندما تدخل العصا في الماء	١ـ بمرور أشعة الشمس من خلال منشور
٢ـ الصورة في المرآة المقعرة	٢ـ لأن الصورة لا تقع على الشبكية
٣ـ يستعمل بعض الأشخاص النظارات	٣ـ تبدو وكأنها مكسورة
٤ـ نستطيع الحصول على الألوان السبعة للضوء	٤ـ أكبر من مصدر الضوء

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية — المادة/ علوم
وزارة المعـــارف — الصـــف/ الخامس
الإدارة العامة للتعليم بالرياض — نموذج اختبار بعد الإجازة
مدرسة أبي بكر الصديق الابتدائية

أسئلة مادة العلوم للسنة الخامسة الابتدائية

اسم الطالب/ ....

===

س١ : أكمل الفراغ في الجمل الآتية بكلمات مناسبة:
١) يمكن تفسير الضباب في الصحراء بخاصية ....
٢) تعيش ديدان الإسكارس في .... للإنسان.
٣) تستطيع الجرادة أن تقفز و .... و ....
٤) المرآة الجانبية في السيارة هي مرآة .... لأنها تعطي صورة مصغرة.

س٢ : ضع إشارة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة

١) نسمع الصوت في العواصف الرعدية قبل رؤية البرق. ( )

٢) تستخدم العدسات المقعرة في آلة التصوير لأنها تجمع الضوء. ( )

٣) ينعكس الضوء انعكاسا منتظما على السطوح الخشنة. ( )

٤) تطور النحلة يعتبر تطورا ناقصا. ( )

س٢ : علل لما يأتي:

١) تكون الظلال: ....

٢) نرى الأجسام لونها أحمر عندما ننظر إليها من خلال لوح شفاف أحمر: ....

٣) وضع الزجاج المبرغل على النوافذ: ....

٤) تعتبر الشمس من الأجسام المضيئة: ....

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية — المادة/ الجغرافيا

وزارة المعـــارف — الصـــف/ الخامس

إدارة التعليم بالرياض

نمـوذج أسئلة اختبـار الصف الخـامس لما درسوه خلال الفترة من ٢١/ ٤/ ١٤٠٥هـ وحتى نهاية ٢٣/ ٥/ ١٤٠٥هـ في مادة الجغرافيا.

س١ : ا ـ لطرق المواصلات أهمية كبيرة. فما هي؟

ب ـ ما أقسام طرق المواصلات؟

س٢ : ا ـ أذكر أهم الموانيء الواقعة على الخليج العربي.
ب ـ عدد المطارات الدولية في المملكة العربية السعودية.

س ٣ :ا ـ لماذا تتوقف أكثر السفن عند ميناء عدن؟
ب ـ لماذا تسقط الأمطار صيفا في الجمهورية العربية اليمنية؟

س٤ : أملأ الفرغات الآتية:
تقع جمهورية اليمن الديموقراطية الشعبية على الساحل .... لجزيرة العرب ويحدها من الشمال .... ومن الشرق .... ومن الغرب .... ويبلغ عدد سكانها حوالي .... نسمة، ومناخها .... صيفا .... شتاء، ويربطها بالممكة العربية السعودية روابط .... و .... و ....

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بالرياض
مدرسة أحمد ابن حنبل الابتدائية بالرياض

نموذج رقم (٢)
نموذج لاختبار مادة الجغرافيا للصف الخامس
لما درس من المنهج في الفترة من ٢١/ ٤/ ١٤٠٥هـ إلى ٢٣/ ٥/ ١٤٠٥هـ

س١ : **املأ الفراغات التالية:**
١ ـ تتكون المملكة العربية السعودية من خمس مناطق كبرى هي :
١ ـ المنطقة .... وعاصمتها ....
٢ ـ المنطقة .... وعاصمتها ....
٣ ـ المنطقة .... وعاصمتها ....
٤ ـ المنطقة .... وعاصمتها ....
٥ ـ المنطقة .... وعاصمتها ....

س٢ : أجب عن ما يأتي بإختصار:
ا - اذكر أهم مينائين على البحر الأحمر وأهم مينائين على الخليج العربي.
ب - أهمية طرق المواصلات بالمملكة تظهر بناحيتين فما هما؟

س٣ : اختر للمجموعة (ب) ما يناسبها من المجموعة (ا):

١- ثلاثة أقسام رئيسة	عدد سكان نجد.
٢- جدة	المنطقة الغربية.
٣- (٣) ملايين نسمة	تنقسم طرق المواصلات بالمملكة العربية السعودية إلى
٤- توجد بها الأماكن المقدسة	ميناء رئيس على البحر الأحمر.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
إدارة التعليم بالرياض
متوسطة الملك فهد

نموذج اختبار مادة العلوم (بعد الإجازة)

أجب عن الأسئلة الآتية:
س١ : (ا) عرف كل مما يأتي:
الكمية القياسية - شدة الصوت - الحركة البراونية.
(ب) اشرح كيف أمكن تعيين سرعة الصوت في الهواء بطريقة مباشرة؟
(جـ) علل لما يأتي:
١ - يقل سماع صوت الجرس تدريجيا حتى ينعدم إذا وضع داخل ناقوس مفرغ الهواء وأفرغ هواؤه بالتدريج إلى حد كبير.
٢ - الجسم يزن وهو في الماء أقل منه وهو في الهواء.

س٢ : (ا) اشرح مع الرسم تجربة تثبت بها أن الحرارة تعمل على تغير حالة التوازن الحركي للجزئيات.

(ب) ما علاقة شدة الصوت بكل من:
١ـ مساحة الجسم المهتز
٢ـ المسافة
(جـ) قطعة من الحديد كتلتها ٠,٩ كجم وثقلها ٧,٨٢ نيوتن، احسب ثقلها في الهواء ثم احسب ثقل الماء المزاح.

س٣: (١) اذكر العوامل التي تتوقف عليها سرعة الصوت وما علاقة كل منها بتلك السرعة؟
(ب) علل لما يأتي:
١ـ لا نسمع الأصوات الصادرة عن بعض الحركات الاهتزازية.
٢ـ دوران القمر في مدار ثابت حول الأرض.
(جـ) قارن بين الموجات الطولية والموجات المستعرضة.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
الإدارة العامة للتعليم بالرياض
متوسطة الملك فيـــصل

أسئلة مادة الفقه للسنة الثانية المتوسطة (امتحان قبلي) (نموذج١)

السؤال الأول:

ا ـ للصوم عدد من المفسدات، اذكر ثلاثة منها بالتفصيل.
ب ـ ما هو أفضل الصيام المستحب؟ وما أفضل الشهور صياما بعد رمضان؟ وما هي أفضل أيام هذا الشهر صياما مع بيان ثوابها؟ واذكر دليلا على فضل صيام ستة من شوال؟

السؤال الثاني:

اذكر الحكم في المسائل التالية (مع التفصيل):
١ـ إذا استقاء الصائم فخرج منه القيء.
٢ـ إذا أخر قضاء رمضان حتى مات.
٣ـ تفطير الصائمين، وما ثوابه.

٤ـ تجاوز الميقات بدون إحرام.
٥ـ ذوق الطعام للصائم.

السؤال الثالث:

ا ـ ما معنى الاعتكاف لغة وشرعا؟ وما هو حكمه؟ وما هو وقته؟ وأين يعتكف؟ واذكر أمرين يجوز للمعتكف فعلهما.
ب ـ شرع الحج منافع متعددة، ما هي باختصار مع شرح أحدها.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
الإدارة العامة للتعليم بالرياض
متوسطة الملك فيـــصل

أسئلة امتحان مادة الفقه للسنة الثانية المتوسط (امتحان بعدي) (نموذج٢)

السؤال الأول:

ا ـ ما حكم الأكل والشرب في نهار رمضان؟ ومتى ينطل الصيام به؟ وإذا أكره الصائم على شيء من المفطرات فما حكم صيامه؟ مع ذكر الدليل.
ب ـ متى يشرع قضاء الصوم عن الإنسان؟.

السؤال الثاني:

اذكر الدليل في المسائل التالية:
١ـ يصح الحج من الصبي نفلا وكذلك من الرقيق.
٢ـ يجوز البيع والشراء للحاج أثناء الحج.
٣ـ للحج فضل كبير وثواب عظيم عند الله.
٤ـ استحباب صيام يوم الاثنين والخميس.

السؤال الثالث:

ا ـ متى فرض الحج؟ وما هو حكمه؟ وما تعريفه لغة وشرعا، وما الحكم إذا بلغ الصغير أثناء العمرة.

ب ـ عرِّف الاعتكاف لغة وشرعا؟ وماذا يستحب للمعتكف؟ واذكر مبطلاته ومتى يجب على الإنسان؟

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية	**الصف الثالث الأدبي**
وزارة المعـــارف	**المادة : النحو والصرف**
إدارة التعليم بالرياض	**الوقت : (٤٥) دقيقة**

اختبار قياس المستوى التحصيلي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي (امتحان قبلي)

===

أجب عن الأسئلة الآتية :

س١ : (ا) أبدل بالأعداد الآتية ألفاظا عربية، مع ضبط تمييزها بالشكل الصحيح :
مكث عمر بن الخطاب خليفة ١٠ (سنة) و٦ (شهر) و٥ (يوم).
ومكث عثمان ١١ (سنة) و١١ (شهر) و٢٢ (يوم).
(ب) السورة الرابعة عشرة هي سورة إبراهيم ـ أعط اسم العدد المركب الذي على وزن فاعل ـ في هذا المثال ـ حقه من الإعراب.

س٢ : مثل لما يأتي في جمل مفيدة :
ا ـ «كم» الاستفهامية، مع ضبط تمييزها بالشكل الصحيح.
ب ـ كلمة «بضع» بحيث يكون تمييزها جمعا مجرورا.

س٣ : (الهادي ـ عصا ـ بناء) ـ اجمع الاسم الأول جمع مذكر سالما، واجمع الثاني جمع مؤنث سالما، وثنِّ الاسم الثالث على كل وجه ممكن، موضحا ما حدث من تغيير في كل اسم منها.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية	**الصف الثالث الأدبي**
وزارة المعـــارف	**المادة : النحو والصرف**
إدارة التعليم بالرياض	**الوقت : (٤٥) دقيقة**

اختبار قياس المستوى التحصيلي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي (اختبار بعدي)

أجب عن الأسئلة الآتية:

س١ : ا - أبدل بالأعداد الآتية ألفاظا عربية، مع ضبط تمييزها بالشكل الصحيح:
بالمدرسة ١٠ (فصل) و١٦ (مدرس)، وفي كل فصل ٣٣ (طالب)، يدرسون ١١ (مادة) علمية في ٦ (حصة) من كل يوم دراسي، وزمن الحصة (٤٥) دقيقة.
ب - اشترك في الرحلة (ثلاثة عشر) طالبا. أعط لفظ العدد - فيما بين القوسين - ما يستحقه من الإعراب في هذا المثال

س٢ : مثل لما يأتي في جمل مفيدة:
ا - «كم» الخبرية، مع ضبط تمييزها بالشكل الصحيح.
ب - لفظ عدد مركب يعرب الجزء الأول منه إعراب المثنى.

س٣ : (الداعي - رحى - كساء):
اجمع الاسم الأول جمع مذكر سالما، واجمع الثاني جمع مؤنث سالما، وثنّ الاسم الثالث على كل وجه ممكن، موضحا ما حدث من تغيير في كل اسم منها.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
إدارة التعليم بالرياض

اختبار مادة علم الاجتماع للصف الثالث الثانوي (اختبار قبلي)

س١ : تعـد النظرية الاجتماعية إحدى النظريات التي تفسر طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع، وضح مفهوم هذه النظرية، استشهد بمثال.

س٢ : فيما يلي مجموعة من الأمثلة، التي تمثل أشكالا من المجتمعات، أنسب كل مثال إلى المجتمع الـذي يمثله، مع توضيح، هل هذا المجتمـع مستقر «دائما» أو مؤقتا، الأسرة - القرية - النادي - اجتماع الناس في الطريق لمشاهدة حادث.

س٣ : ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة :
١ـ اللغة وسيلة نقل الأفكار والتفاهم بين الناس بعضهم مع بعض .
٢ـ الرأي العام غالبا ما يكون بالإجماع .
٣ـ الحضارة مجموع التراث الاجتماعي الذي يجده الإنسان من حوله .
٤ـ يتأثر الفرد في ميوله ونزعاته بالمجتمع والبيئة الاجتماعية التي يعيش بها .

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
إدارة التعليم بالرياض

اختبار مادة الاجتماع للصف الثالث الثانوي (اختبار بعدي)

س١ : «تعد النظريةالفردية إحدى النظريات التي تفسر طبيعة العلاقة بين الفرد والمجتمع» . وضح مفهوم النظرية ، استشهد بمثال .

س٢ : فيما يلي مجموعة من الأشكال الأساسية للمجتمعات ، وضح كل شكل ، مستعينا بأمثلة من واقع بيئتك :
الشكل الخاص ـ الشكل المكاني ـ الجمهرة .

س٣ : ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة ، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة :
١ـ النظام الإسلامي هو النظام الوحيد الذي يحقق توازنا مرنا بين أفراد المجتمع .
٢ـ تجد الإشاعة رواجا لدى الشعوب المستنيرة وغير المستنيرة على حد سواء .
٣ـ لكل مجتمع طريقته في التفكير ، والمجتمع يملي على الفرد أفكاره ومفاهيمه .
٤ـ الثقافة مجموعة الصفات التي يتميز بها سلوك ساكن المدينة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
إدارة التعليم بالرياض

أسئلة اختبار طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي (اختبار قبلي) (نموذج١)

س١ : ا ـ اشرح باختصار طريقة التنفس في دودة الأرض.
ب ـ كيف يتم الإخراج بوساطة الفراغات المنقبضة وما أهمية هذه الطريقة للكائن الحي؟

س٢ : ا ـ ما الفرق بين التنفس سلبي الضغط والتنفس إيجابي الضغط. وكيف يتم كل منهما.
ب ـ ارسم تخطيطيا شكل الوحدة الكلوية في الإنسان مبينا عليها البيانات ثم اذكر أين يمتص كل من إيونات الصوديوم ـ الماء ـ المواد الغذائية.

س٣ : ا ـ عملية التنفس اللاهوائية عملية حيوية تتم بمعزل عن الهواء.
١ـ بيّن أهمية هذه العملية.
٢ـ بيّن بالمعادلات كيف تتم عملية تخمر الجلوكوز في الخميرة.
ب ـ وضح أهمية كل من: النتح، سقوط الأوراق في النبات، ظاهرة الادماع.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعـــارف
إدارة التعليم بالرياض

أسئلة اختبار طلاب الصف الثالث الثانوي علمي (اختبار بعدي) (نموذج٢)

س١ : ا ـ في أي الكائنات الحية توجد الخلايا اللهبية؟
ما أهميتها ـ وضحها بالرسم.
ب ـ كيف يحدث التنفس في الأسماك. وضح ذلك برسم تخطيطي.

س٢ : أ ـ الطاقة الناتجة من التنفس الذي يتم في سيتوبلازم الخلية أقل من الطاقة الناتجة من التنفس الذي يتم في الميتوكوندريا ـ علل ذلك.

ب ـ النباتات العشبية ليست بحاجة إلى أجهزة متخصصة للإخراج، علل ذلك.

س٣ : أ ـ بماذا تعرف أعضاء الإخراج في الديدان الحلقية ـ وكيف تعمل.

ب ـ تكلم عن ميكانيكية نتح وغلق الثغور ـ موضحا ذلك بالرسم.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة المعـــارف

إدارة التعليم بالرياض

اختبار مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي العلمي (اختبار قبلي) (نموذج١)

س١ : أ ـ باستخدام تعريف المشتقة أوجد دَ (س) إذا كانت

د (س) = س $\sqrt{\text{س}}$ حيث س > .

ب ـ يتحرك جسيم على خط مستقيم فيقطع المسافة ف (متر) بعد زمن ن (ثانية) بحيث ف=ن^{٢}+٣ن

أوجد :

١ـ السرعة الابتدائية للجسيم.

٢ـ السرعة والعجلة بعد ٨ثوان.

جـ ـ إذا كانت ص= جا س+ جتا س فأثبت أن :

$$\frac{\text{د}^{٢}\text{ص}}{\text{٢س}^{٢}} + \text{ص} = ٠$$

س٢ : ا ـ أوجد مشتقة كل من الدوال التالية :

١ـ د(س)= (س^{٢} − ٢س + ٣) (٤س + ٥).

٢ـ د(س)= $\frac{\text{٣س}^{٢} - \text{س+٥}}{\text{س} - ٢}$، س ▽ ٢.

٣- د(س)= (٢س^{٣} - ٣س^{٢} + ٥س - ١)^{٧}.

ب - أوجد معادلتي المماسين للمنحنى ص= س+ $\frac{١}{س}$ إذا كان ميل العمودي= $\frac{١}{٣}$

جـ) صفيحة على شكل مثلث متساوي الأضلاع تتمدد بالحرارة محافظة على شكلها.

أوجد معدل تغير مساحتها عندما يكون طول ضلعها= ٢ $\sqrt{٣}$سم علما بأن معدل الزيادة في طول ضلعها عند تلك اللحظة= $\frac{١}{٣}$ سم/ث.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة المعـــارف

إدارة التعليم بالرياض

اختبار مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي العلمي (اختبار بعدي) (نموذج٢)

س١ : ا) إذا كانت د(س)= س^{٢} فأثبت أن د(س)= ٢س باستخدام تعريف المشتقة.

ب) يتحرك جسيم في خط مستقيم فيقطع مسافة ف (متر) بعد ن (ثانية) بحيث ف(ن)= ٦ن^{٢} - ٣٦ن + ٨٠

أوجد:

١ا - الزمن الذي يكون الجسم عنده ساكنا لحظيا.

٢ب - عجلة الجسم بعد ٥ثوان.

جـ) إذا كانت ص= $\frac{\text{جتا س - جا س}}{\text{جا س + جتا س}}$ فأثبت أن:

$$\frac{\text{د ص}}{\text{د س}} = \frac{\text{-٢}}{\text{١+جا ٢س}}$$

س٢ : ا) أوجد مشتقة كل من الدوال التالية:

١- د(س)= (س^{٣} + ٥س)^{٤} ١

٢- د(س)= س +$\frac{١}{س}$٢س ≠

٣- د(س)= (س+١) (٢ - س^{٢} + س^{٢})

ب - أوجد معادلة المماس المنحنى الدالة ص=ـــــــــ، س ≠ ٢ والموازي للمستقيم ص+ +٧-٠

جـ) شريحة معدنية على شكل مربع طول ضلعه ل سم تتمدد بالحرارة محافظة على شكلها فإذا كان معـدل تزايد مساحتها= ٨سم٢/ث. أوجد معدل تغير طول ضلعها عندما يكون طول الضلع=٢سم.

التعليقـــات

(١) عبدالعلي الجسماني «أثر الذاكرة في التعلم»، *مجلة الجامعة المستنصرية*، ع٤ (١٩٧٠م)، ص٢٢٨.

(٢) سارنوف أ. مدنيك، هوارد ر. يوليو، واليزابث ف. لوفتس، *التعلم*، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل، محمد عثمان نجاتي، ط٤ (بيروت: دار الشروق، ١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م)، ص١٥٧.

(٣) رمزية الغريـــب، سيكولوجية *التعلم*، (القاهرة: مطبعة الاعتماد، ١٩٥٦م)، ص١٩٤.

(٤) الجسمانـــي، ص٢٢٩.

(٥) عطية الله *الذاكرة والنسيان*، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٤٥م)، ص١٨٦.

(٦) عطية الله، *الذاكـــرة*، ص١٨٦.

(٧) الجسماني، «أثـــر» ص٢٣٠.

(٨) Lyle E. Bourne, Jr. Roger L. Dominowski, and Loftus, Elizabeth F., *Cognitive Processes,* (Englewood Cliffs, New Jersy: Prentice-Hall Inc., 1979).

(٩) Margaret S. Clark, Sandra Milberg, & John Ross, "Arousal Cues Arousal-Related Material in Memory: Implications for Understanding Effects of Mood on Memory."*Journal of Verbal Learning & Verbal* Behavior, 22, No. 6 (1983), 633-49.

(١٠) Shin-ichi Komatsu, & Mika Naito, "Priming Effects in the Perceptual Identification Task after a Long-Term Retention Interval: In Comparison with Recognition Memory," *Japanese Journal of Psychology,* 55, No.6 (1985), 362-65.

(١١) Leath L. Light & Patricia A. Anderson, "Memory for Scripts in Young and Older Adults." *Memory & Cognition,* 11, s, (Sept, 1983), 435-44.

(١٢) Charles H. Evans, "Reminiscence as a Function of Encoding Mechanisms." *Southern Psychologist,* 21, No.4 (Sum. fall 1983), 173-78.

(١٣) Timothy A. Salthouse, Janice, D. Rogan, & Kenneth A. Prill, "Division of Attention: Age Differences on a Visually Presented Memory Task," *Memory & Cognition,* 12, No 6. (No. V. 1984). 613-20.

The Effect of Time and the Nature of the Subject Matter on Retention

Rashid Hamed Alkatheery and Abdulrahman Altrairy
Assist. Prof., Curriculum & Instruction Dept.; Assist. Prof., Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Since educational achievement is affected by some factors, this study aimed to find out the effect of time and the nature of the subject matter on retention and memorization. The sample of this study was composed of 2700 students from elementary, intermediate and high schools in Riyadh city. A pre-test and post-test were used over a period of three weeks.

The findings of the study showed that the elementary students' achievement in science was affected by time, but this did not happen for geography. The intermediate students' achievement in science and figh (Islamic law) was also affected by time. The high school students' achievement in biology and Arabic grammar were found to be affected by the time factor, but this was not true for mathematics and sociology.

The findings of the study demonstrated that the nature of the subject matter has a major effect upon student achievement.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ١٨٥ ـ ١٩٩ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات المقدمة للفئات الخاصة.

عبدالله الحمدان* وعبدالعزيز السرطاوي**

** عميد القبول والتسجيل وأستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة*

*** أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم غرفة المصادر (resource room) كنموذج مقترح يتوقع في أن يساعد توسيع وتطوير نطاق الخدمات التربوية للفئات الخاصة من الناحية الكمية والكيفية، حيث يعتقد أن أحد أهم الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى الخدمات التربوية الخاصة يعود إلى تقديمها من خلال نماذج تقليدية قديمة كالمؤسسات الداخلية والمدارس الخاصة على سبيل المثال.

وقد قدم النموذج المقترح للقاريء المتخصص والجهات المعنية والمسؤولة عن خدمات المعوقين بطريقة مبسطة تتضمن المفاهيم الرئيسة، وتحدد المستلزمات المكانية والبشرية والتجهيزية وكذلك مقترحات عامة تساعد في تسهيل مهمة تبنيه وتطبيقه من قبل القائمين على تلك البرامج.

مقدمة

على الرغم من أن وضع برامج التربية الخاصة في البلدان المتقدمة يعكس قدرا كبيرا من التطور، إلا أنه بالرجوع إلى التسلسل التاريخي يتضح مروره بعدد من المتغيرات التي أملتها الظروف الاجتماعية المتغيرة التي تظهر بين فترة وأخرى. ففي الولايات المتحدة الأمريكية والدول الاسكندنافية على سبيل المثال لم يصل مستوى خدمات المعوقين إلى وضعه الراهن إلا بعد عدد هائل من الدراسات والتجارب

والبحوث كان الهدف منها فحص الأفكار والابتكارات التي طرحتها المؤسسات العلمية على محك الواقع لإثبات ما إذا كان في مقدور تلك الأفكار والابتكارات تعديل الواقع .

وإذا ما نظرنا إلى واقع المعوقين وما يقدم لهم من خدمات في الدول الأقل نموا أو ما يسمى بدول العالم الثالث، نجد دون شك أنهم أقل حظا واهتماما من نظرائهم في الدول المتقدمة. ولعل المبرر الأساسي وراء هذا التخلف هو اعتقاد تلك الدول في الفترات السابقة وربما الحالية، بأن مجال المعوقين يعتبر من المجالات الثانوية، وبالتالي فقد وجهت تلك الدول جل اهتمامها إلى أمور تربوية أخرى كانت في اعتقادها أكثر إلحاحا وأولوية مثل تعميم برامج التعليم العام، والتوسع في برامج محو الأمية وتعليم الكبار. وعلى الرغم من قوة المبرر الذي أدى إلى ذلك التوجه فإن عدم توافر ما تتطلبه رعاية المعوقين من إمكانات فنيه وتجهيزية وبشرية لعب دورا حاسما في تأخير البدء في الاهتمام بالمعوقين وتوفير البرامج التربوية والتدريبية والتأهيلية اللازمة لكل فئة منهم.

غير أنه قد اتضح للمسؤولين عن التربية حتى في دول العالم الثالث أن الإعاقة لا تعرف حدودا جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية بل إنها توجد في كل مكان ويتأثر وجودها بعوامل مختلفة ـ تربوية، اقتصادية، صحية، اجتماعية ،[١] ـ وتأكدت لهم ضرورة البدء في توفير الخدمات اللازمة للمعوقين ولهذا عقدت المؤتمرات واللقاءات وحلقات الدراسة التي وجهت اهتمامها نحو تطوير بعض برامج التربية الخاصة.

ويمكن توضيح الاتجاه نحو الاهتمام برعاية المعوقين وضرورة توفير الخدمات اللازمة لهم من خلال استعراض بعض توصيات المؤتمرات والحلقات الدراسية في هذا الخصوص.

في عام ١٩٧٨م عقد في مانيلا المؤتمر العالمي الثاني المتعلق بالتشريعات الخاصة بالمعوقين وأكدت توصياته على ضرورة قيام جميع دول العالم خصوصا النامية منها بوضع البرامج الشاملة المتعلقة بتوفير الخدمات للمعوقين على أن تكون تلك البرامج جزءا من خطط التنمية الشاملة لتلك الدول لتستجيب للحاجات التربوية والتأهيلية والوقائية للمعوقين.[٢]

كما عقد المؤتمر العربي الإقليمي الأول للتخلف الذهني عام ١٩٧٥م في تونس وأعطي اهتماما بالغا لضرورة دراسة واقع الخدمات التربوية الخاصة وتقدير الاحتياجات الأولية في مجال رعاية المعوقين بشكل عام .(٣)

وعلى المستوى الإقليمي أكد مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول الخليج في دورته المنعقدة في الكويت ١٩٨٠م على ضرورة تحديد المشروعات والخطط التي يمكن من خلالها مواجهة مشكلات المعوقين سواء كانت تلك الخطط إقليمية أو محلية .(٤)

وبالرجوع إلى واقع التطبيق يتضح أن هناك جهودا تبذل في سبيل تطوير الخدمات المقدمة للمعوقين إلا أنه يلاحظ أن برامج التربية الخاصة على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العربي لا تزال تتبع بعض الأساليب التقليدية في تقديم الخدمات للمعوقين (كالمؤسسات الداخلية، والمراكز الخاصة بالمعوقين التي تعزل المعوقين في مؤسسات خاصة بهم عن عامة التلاميذ سواء في الدراسة أو السكن أو الترفيه) . وحيث وجد أن هذا العزل يؤثر وبشكل سلبي على حجم الخدمات ونوعها فإن الدول المتقدمة بدأت تميل إلى تبني وتطوير برامج حديثة تضمن تقديم الخدمات بطريقة أكثر فعالية وتنعكس فوائدها على المجتمع، ومنها على سبيل المثال تقديم الخدمات الخاصة في المدرسة العادية عن طريق مدرس غرفة المصادر.

هدف الدراسة

انطلاقا من أن التربية الخاصة في حاجة ماسة إلى برامج مطورة تساعد على توسيع نطاق تقديمها من جهة، وترفع من جهة أخرى مستوى فاعليتها، فإن هدف هذه الدراسة هو تقديم غرفة المصادر (resource room) كنموذج مقترح يفترض أن يسهم إيجابيا في تطوير الخدمات المقدمة للمعوقين كما ونوعا متى ما طبق من قبل الجهات المسؤولة عن برامج التربية الخاصة.

غرفـــة المصـــادر

كان التطور الذي حدث في ميدان التربية الخاصة في الدول المتقدمة متدرجا في مراحله، معتمدا على دراسة الواقع وتحديد نقاط الضعف فيه بقصد الوصول إلى أفضل الـطرق والأساليب الممكنة لضمان تقديم خدمات ذات مستوى جيد لأكبر نسبة من فئات المعوقين.

لقد وجهت كثير من الدراسات انتقادات متعددة للأساليب التقليدية المستخدمة في تقـديم الخـدمات للمعوقين والتي منها على سبيل المثال المراكز الإيوائية والمدارس الداخلية، والمدارس الخاصة، والفصول الخاصة. لأن تلك الأساليب كانت تركز على جانب الإعاقة في شخصية الطفل وتغفل ما قد يكون لديه من جوانب قوة، كما أنها تعزل الطفل عن بيئته المحلية وتجعل من الإعاقة صفة مميزة له بين أقرانه ووصمة ملازمة له مدى حياته، وفي هذا تأثير على المعوق من الناحية النفسية والتحصيلية، إضافة إلى أن إمكانية التوسع في تقديم الخدمات التربوية الخاصة من خلال معظم تلك الأساليب يقتصر على مناطق جغرافية محددة وأعداد محددة ممن هم في حاجة إلى توفير مثل تلك الخدمات. (٥)

وبناء على ذلك فقد توجهت اهتمامات المختصين إلى اقتراح أساليب بديلة تساعد في الحـد من سلبيات تلك الأســاليب التقليدية، ولعل غرفة المصادر هي أكثر تلك الأساليب البديلة شهرة وشيوعا منذ بداية السبعينات ولعلها في رأي الكثيرين أكثرها جدوى. (٦)

وعلى الرغم من اختلاف تعريفات وتسميات غرفة المصادر من دراسة لأخرى فإنها تشــترك بطريقة أو أخرى في تحليل المهمات الأساسية التي يفترض أن تقوم بها. وانطلاقا من هذا الاتفاق العام ورغبة في عدم التقيد بمقترحات دراسة وإغفال غيرها، فقد تبنت هذه الدراسة ذلك الاتفاق العام كأساس مقترح تقدم من خلاله خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم، أو مشكلات سلوكية بسيطة أو متوسطة. ويمكن تلخيص أهم المستلزمات المكانية والبشرية التي يجب توافرها عند تبني هذا النموذج بمايلي:

١) المستلزمــات المكانــية

غرفـة خاصة تقع في مكان متوسط في المدرسة العادية يسهل وصول التلاميذ المحولين إليها، وقد لخص Wiederholt وآخرون[٧] أهم ما يجب أن يتوافر في هذه الغرفة من التجهيزات والمواد التربوية المناسبة والتي تفي باحتياجات التلاميذ المحولين إليها فيمايلي:

ا) مقاعد دارسية يمكن تحريكها من مكان لآخر في الغرفة بطريقة تتمشى مع أغراض التدريب، ويبين الملحق رقم (١) نموذجا مقترحا لتنظيم غرفة المصادر.

ب) وسـائـل معينـة مثـل المسجل، وجهاز العرض فوق الرأسي، والفيديو، والتلفزيون، وجهاز عرض الشرائح الفلمية.

جـ) مواد تربوية مثل المناهج الدراسية، والألعاب التعليمية كالمكعبات وغيرها وأية مواد تربوية أخرى تعالج صعوبات تعليمية محددة في مواد كالرياضيات، والقراءة والكتابة وغيرها.

٢) المستلزمــات البشريـــة

تقدم غرفة المصادر خدماتها بوساطة مدرس متخصص أعد إعدادا شاملا من خلال برنامج يركز على خصائص واحتياجات الفئات الخاصة التي تعاني من صعوبات تعليمية وسلوكية محددة، ومعرفة بأساليب تقديم الخدمات لهم. وقد حدد McBurney طريقة عمل هذا المدرس ودوره على النحو التالي:

ا) القيام بمهمات التشخيص والتقويم والتدريب للتلاميذ الذين يتم تحويلهم من صفوفهم العادية إلى غرفة المصادر لفترات زمنية متفاوتة ومحددة لتلقي مثل تلك الخدمات. ويبين الملحق رقم (٢) نسخة من نموذج التحويل الممكن استخدامه لهذا الغرض.

ب) تقديم المشورة لمدرس الصف العادي حول كيفية التعامل مع الحالات التي يلزم لتدريسها أو تدريبها توفير برامج تعليمية خاصة يتم تطويرها من قبل القائم على غرفة المصادر بالتعاون مع مدرس الصف. وكذلك اقتراح طرق التدريس الفعالة التي يمكن أن تستخدم من قبل ذلك المدرس لتدريس التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وسلوكية معينة.

جـ) التعاون والتنسيق مع الأسرة، ويتم ذلك من خلال المتابعة والتأكد من تنفيذ الأسرة للبرامج المقترحة لكل حالة إعاقة وتوفير المعلومات لتلك الأسر المتعلقة حول ما يتوافر في البيئة المحلية من خدمات خاصة كالخدمات الطبية والترفيهية.

مبررات استخدام غرفة المصـــادر

حيث إن الاقتراح الذي تطرحه هذه الدراسة يعد جديدا على مستوى العالم العربي، لذا يلزم تبرير جدوى تبنيه لضمان تنفيذه من قبل الجهات المسؤولة عن تربية الفئات الخاصة وتعليمها. ويمكن تحديد أهم تلك المبررات في الجوانب الرئيسة التالية:

١) عدم كفاءة الطرق المتبعة حاليا في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للفئات الخاصة من حيث:

ا) إن تقديم الخدمات اللازمة لكل فئة خاصة في مبان خاصة أمر باهظ التكاليف، ويقتصر في العادة على المدن الرئيسة ذات الكثافة السكانية العالية، وهذا يحد من إمكانية التوسع في تقديم الخدمات لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الفئات الخاصة.

ب) إن تشغيل المباني الخاصة وإدارتها يستلزم توفير أعداد كبيرة من المتخصصين من مدرسين وإداريين وعاملين.

٢) تشير الاتجاهات الحديثة إلى أن نسبة كبيرة من الفئات الخاصة يمكن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية اللازمة لهم داخل المدارس العادية إذا ما توافرت إمكانية مساعدتهم لفترات زمنية محددة من قبل مدرس متخصص[٨] بل أن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لبعض الفئات الخاصة داخل المدارس العادية يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، ويسهم كذلك في زيادة قدرتهم على التكيف الاجتماعي وتعزيز مفهومهم لذواتهم.[٩]

٣) التقليل من فرص التشخيص الخاطيء للفئات الخاصة حيث إن إطلاق المسميات على هذه الفئات يتم جزافا وباستخدام أدوات تشخيص غير موضوعية وغير مقننة في أحسن حالاته. ويتبع ذلك إلحاق وصمة بالطفل تكون ذات مردود سلبي عليه وعلى أسرته وتؤدي إلى انخفاض توقعات العاملين فيما يتعلق بقدراته.

مقترحات لتطبيق نموذج غرفة المصادر

في حالة توافر القناعة لدى الجهات المسؤولة عن تربية الفئات الخاصة وتعليمها بتطبيق هذا النموذج فإن هناك عددا من التوصيات التي قد تساعد على نجاح تطبيقه، ويمكن تلخيص أهمها في التالي:

١) يوصى في المراحل الأولى بأن يقتصر التطبيق على عدد محدود من المدارس العادية ويفضل اقتصار ذلك على مدرسة واحدة.

٢) بعد تحديد المدرسة أو المدارس التي سيبدأ بتطبيق التجربة فيها، يجب التأكد من توافر المستلزمات المادية والبشرية التي سبقت الإشارة إليها.

٣) نظرا لعدم توافر المدرس المتخصص للعمل في غرفة المصادر، فإنه يمكن تنظيم دورة تدريبية مكثفة لعدد مختار من المدرسين المتميزين.

٤) يجب أن تسبق عملية التطبيق بتهيئة العاملين في المدرسة من إداريين ومدرسين لتقبل الفكرة ومعرفة أبعادها. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ندوة يعدها وينفذها أحد المختصين في ميدان التربية الخاصة.

٥) يطلب من المدرسة أن تعمل على توضيح الهدف من تطبيق هذا النموذج لأسر التلاميذ لضمان تقبلهم للفكرة والاستفادة من الخدمات التي تقدمها غرفة المصادر ومتابعتها خارج المدرسة.

٦) يطلب من المدرسين أن يوضحوا للتلاميذ بشكل مبسط مفهوم الفروق الفردية بين التلاميذ وحاجة بعضهم إلى مساعدة أكاديمية أو توجيهية للتمكن من اكتساب بعض المهارات التي تساعدهم في مسايرة أقرانهم.

٧) ضرورة الابتعاد عن إصدار أية مسميات ذات مردود سلبي على غرفة المصادر أو المستفيدين منها.

٨) للتأكد من نجاح التجربة يلزم تقويمها من حيث:
أ) أداء التلاميذ المستفيدين منها.
ب) تقبل أسر التلاميذ المستفيدين.
جـ) تقبل الأسرة المدرسية وتفاعلها.
ينظر الملحق رقم (٣) عن نموذج تقويم يمكن استخدامه لهذا الغرض.

٩) يمكن التوسع في تطبيق نموذج غرفة المصادر بعد التأكد من نجاح التجربة وإدخال التعديلات اللازمة بعد عملية التقويم.

الخلاصـــــة

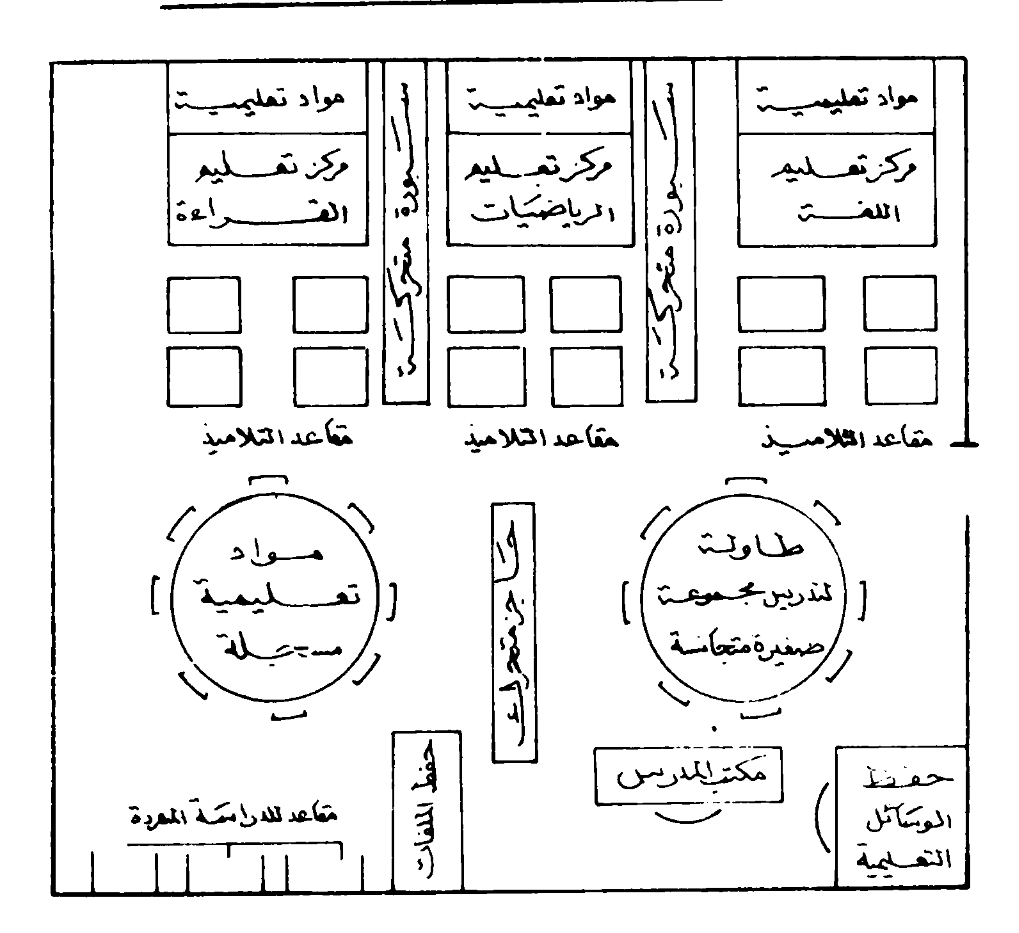
من الأمور التي لا تحتاج إلى كثير من التأكيد أن برامج التربية الخاصة في الدول النامية ومن ضمنها دول العالم العربي لا تزال في مراحل بدايتها الأولى. لذا فإن أوجه القصور التي تتميز بها البرامج في حاجة ماسة للاهتمام البناء من قبل المشتغلين في ميادين التربية المختلفة.

إن أوجه الاهتمام التي يمكن أن تسفر عن تطوير برامج التربية الخاصة والارتقاء بمستوياتها لا يمكن حصرها في مجال محدد دون الآخر، بل يجب أن تنطلق من أسس شمولية تعتمد على النظرة التكاملية بين المجالات المختلفة داخل إطار التربية الخاصة، وهذا ـ في الواقع ـ هو النهج الذي حاولت أن تؤكده هذه الدراسة. فعلى الرغم من تركيزهـا على نمـوذج متطور حديث لتقديم الخدمات اللازمة للفئات الخاصة داخل المدرسة العادية يضمن التوسع الجغرافي والتحسن النوعي، فإن الدراسة طرحت عددا من الأفكار الجديدة (على المستوى المحلي) كمبدأ دمج المعوقين في المدارس العادية، ومفهوم التشخيص الخاطيء، وندرة المتخصصين في مجالات التربيةَ الخاصة، وكلها موضوعات تحتاج إلى الدراسة والتقصي.

إن غرفة المصادر التي اقترحتها هذه الدراسة، قدمت بطريقة سهلة قدر الإمكان لتبسيط تبنيها وتنفيذها من قبل الجهات المعنية، لكن نجاحها يعتمد على قدر الحماس والقناعة اللذين يمكن أن يوفرا في مراحل التطبيق المختلفة.

ملحق رقم "١" *

نموذج تنظيم غرفة المصادر



---

* J. Lee Wiederholt, et al., The Resource Teachers: a Guide to Effective Practice, 1978, 43.

ملحق رقم (٢)*
نموذج الإحالة إلى غرفة المصادر

اسم المدرس المحول: ____________________

اسم التلميذ: ____________________

١) الموضوعات التي يعاني التلميذ صعوبة فيها:

	نعم	لا	غير متأكد
القراءة	___	___	___
الرياضيات	___	___	___
الإملاء	___	___	___
الكتابة	___	___	___
المخاطبة	___	___	___

٢) هل تتوافر لدى الطالب الاستقلالية في مراجعة دروسه (بدون متابعة وإشراف):

٣) هل سلوك التلميذ مقبول من النواحي التالية:

	نعم	لا	غير متأكد
التعامل مع الكبار	___	___	___
التعامل مع أقرانه	___	___	___
التركيز والانتباه	___	___	___
ضبط النفس	___	___	___
مفهوم الذات	___	___	___

غير ذلك (حدد) ____________________

____

٤) ملاحظات إضافية عن التلميذ: ____________________

____

____

* Wiederholt, p. 60.

ملحق رقم (٣)*
نموذج تقويم لغرفة المصادر من قبل الآباء ومدرسي الفصول

الاســـم : ________________________

	نعم	لا	غير متأكد
١ـ أشعر بأن ابني يتحسن بسبب تردده على غرفة المصادر.	____	____	____
٢ـ لدي بعض التوصيات التي أرغب في نقلها لكم والتي لم أوضحها من قبل.	____	____	____
٣ـ المعلومات التي تم اطلاعي عليها بخصوص ابني تعتبر مفيدة.	____	____	____
٤ـ أعتقد أنني في حاجة لمزيد من المعلومات لأتمكن من مساعدة ابني.	____	____	____
٥ـ بشكل عام أعتقد أن غرفة المصادر حققت أهدافها المعلنة.	____	____	____

أي ملاحظـات أخـرى :

جوانــب القــوة :

-
-
-

جوانــب الضعــف :

-
-
-

توصيـــات : ________________________

____

____

* Wiederholt, p. 93.

التعليقـــات

(١) مكتب التربية العربي، واقع مؤسسات رعاية المعوقين في الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض: ١٩٨٣م.

(٢) Rehabilitation International, *Conclusions and Recommendations of the 2nd International Conference on Legislation Concerning the Disabled* (New York: Auttor, 1978).

(٣) International League of Societies for the Mentally Handicapped, Proceedings of the Arab Regional Conference, (Tunis, 1975), p.5.

(٤) مكتب المتابعة لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بالدول العربية، *الحلقة الدراسية لرعاية المعوقين بالدول العربية الخليجية*، المنامة، ١٩٨١م

(٥) Lloyd Dunn, "Special Education for the Mildly Retarded- Is Much of It Justifiable," *Exceptional Children,* 35 (1968), p.16; Stephen Lilly, "Special Education: a Teapot in a Tempest," *Exceptional Children,* 37 (1970), 6; Robert Iano, "Shall We Disband Our Special Classes," *Exceptional Children, 6 (1982), 170.*

(٦) Campbell McBurney, and Robert O. Reilly, "A Resource Teacher Model: A Response to Service Delivery Needs in Rural Quebec," presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, 1985, p.5; Maggie Johnson, "Tillanook's Learning Disabilities Program for Secondary Students," OSSC, Bulletin, 24, No.5 (1982), p.1.

(٧) Lee Wiederholt et al., *The Resource Teacher- A Guide to Effective Practices* (Boston: Allyn and Brown Inc., 1978), p.11.

(٨) Bill Gearheat and Mell Weishahn, *The Exceptional Student in the Regular Classroom* (St. Louis Missouri: The C. V. Mosby Company, 1984), p.48; Maynard Reynolds, *Mainstreaming: Origins and Organizations* (Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 1975), p.8.

(٩) Herbert Quay, "An Experimental Resource Room for Behavior Problem Children, *Exceptional Children* 30 (1971) 132; Michel Budoff and Johnson Gottlieb," Special Class EMR Students Mainstreamed: A Study for an Aptitude (Learning Potential) Treatment Interaction, *American Journal of Mental Deficiency*, 81 (1976), 6.

The Resource Room and Its Role in the Improvement of Services Provided for Special Students

Abdullah Al-Hamdan* and Abdelaziz Mustafa Al-Sartawi**
**Dean of Admission and Registration and Assist. Prof., Dept. of Special Education, and ** Assist. Prof., Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

It is the aim of the study to introduce the resource room as a model expected to assist in expanding and developing educational services for special students.

This suggestion has been made based on the belief that provision of such services through traditional models such as institutions and special schools is considered to be the most important factor contributing to short outcomes of delivered services.

The model is being introduced to the special education authority in a simple and practical way to assure smooth adaptation including basic concepts, personnel and equipment requirements. In addition, general suggestion are also presented in order to facilitate its adoption and implementation.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٤، ص ص ٢٠١ - ٢٤٧ بالعربية (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام تلاميذ هذه المرحلة للآلات الحاسبة أثناء تعلم الرياضيات المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات

شكري سيد أحمد

جامعة قطر، الدوحة، دولة قطر.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية اتجاهات عينة من معلمي المدارس الابتدائية بدولة قطر نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات، وعلاقة هذه الاتجاهات طبقا لنوعيتها ببعض سمات هؤلاء المعلمين. تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلما ومعلمة (٦٠ معلما و٦٠ معلمة) طبق عليهم مقياسان لقياس الاتجاهات أحدهما بأسلوب «ليكارت» والآخر بأسلوب «تمايز معاني المفاهيم»، واستخدم الباحث أسلوبي «معامل التوافق» و«مربع كاي» للحكم على دلالة ما قد يوجد من فروق في الاتجاهات بين المعلمين طبقا لكل متغير من المتغيرات الأربعة المستقلة للدراسة على حدة، وقد اتضح من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين نوعية الاتجاهات وكل من متغير الجنس ومستوى التأهيل العلمي ونوعه، والفرق الوحيد الدال إحصائيا الذي وجد بين المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة والمعلمين ذوي الاتجاهات السالبة كان في متغير مدة الخدمة التدريسية إذ كان الفرق دالا إحصائيا في هذا المتغير عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وبناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بأهمية عقد ورشة تعليمية أو دورة تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتبصيرهم بأهمية وفاعلية استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في تعليم وتعلم الرياضيات داخل غرف الدراسة وما قد يحققه هذا الاستخدام من مزايا وفاعلية لعمليتي التعليم والتعلم.

مقدمة

لايزال الكثير من المعلمين وبعض رجال التربية يتناولون المستحدثات التربوية في عصرنا الحاضر بحذر شديد، ومن أمثلة هذه المستحدثات التعلم الذاتي بصوره

كافـة، واستخـدام الآلات التعليمية ـ ومنهـا الآلات الحـاسبـة والحـاسب الآلي (الكمبيوتر) ـ في التعليم والتعلم، وغيرها من المستحدثات التربوية الأخرى.(١) ولقد أوضحت بعض الدراسات والبحوث(٢) عددا من الأسباب التي تجعل الكثير من رجال التربية ـ ولاسيما المعلمين على وجه الخصوص ـ يحجمون عن استخدام هذه المستحدثات التربوية أو الاستجابة لها بشكل سريع ومحاولة الاستفادة منها، وهذه الأسباب كمايلي طبقا لما أوضحته هذه الدراسات والبحوث:

١ ـ الاعتقاد بأن هذه المستحدثات سوف تؤدي إلى تقليص الدور الذي يقوم به المعلم لتعظيم دور الآلة في عملية التعليم بموجب هذه المستحدثات.

٢ ـ الاعتقاد بأنه من شأن استخدام هذه المستحدثات تقليل العامل الإنساني في عمليتي التعليم والتعلم.

٣ ـ الاعتقاد بأن استخدام الآلات في التعليم وميكنته من شأنه إعاقة التفكير لدى المتعلمين.

وتعتبر قضية استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في تعليم الرياضيات وتعلمها من القضايا التي يثور الجدل حولها وينقسم الرأي فيها بين مؤيد ومعارض، شأنها في ذلك شأن بعض القضايا التربوية الأخرى في مجال تعليم وتعلم الرياضيات مثل:

- الرياضيات المعاصرة مقابل الرياضيات التقليدية.
- تعلم المهارات الأساسية مقابل تعلم المفاهيم.
- التدريس بالاكتشاف مقابل التدريس بالإلقاء.

ويضاف إلى مثل هذه القضايا السابقة قضية «البرامج الرياضية المعتمدة على استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة مقابل البرامج الرياضية التي لا تعتمد على استخدام التلاميذ هذه الآلات. وفي الحقيقة فإن اختلاف الرأي حول هذه القضايا يعد ظاهرة غير صحية لانقسام الرأي حول محور نقاش واه، فإنه مثلا لا ينبغي أن نقول: نعم للرياضيات المعاصرة ونقول: لا للرياضيات التقليدية، أو العكس ولا

ينبغي أن نقول: نعم لتعلم المفاهيم ونقول: لا لتعلم المهارات، أو العكس؛ ولا ينبغي أن نقول: نعم للتدريس بالاكتشاف ونقول: لا للتدريس بالإلقاء، أو العكس. وبالمثل أيضا ينبغي ألا نقول: نعم لاستخدام التلاميذ الآلات الحاسبة ونقول: لا لعدم الاستخدام، أو العكس، فالآلات الحاسبة مثلا ينبغي أن ينظر إليها كأداة أو وسيلة تعليمية، وكما أن هناك العديد من العمليات الرياضية والمفاهيم والحقائق أو الأفكار والموضوعات الرياضية التي يصلح تعليمها للتلاميذ باستخدام الآلات الحاسبة، فإن هناك أيضا من هذه العمليات والمفاهيم والحقائق أو الأفكار والموضوعات الرياضية ما لا يصلح تعليمه للتلاميذ باستخدام هذه الآلات، ومن ثم ينبغي ألا نتساءل: «هل نسمح لتلاميذنا باستخدام الآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها؟». وإنما يكون التساؤل الصحيح: «متى نسمح للتلاميذ باستخدام الآلات الحاسبة وفيم يستخدمونها؟ وكيف يكون استخدامها فعالا في التعليم والتعلم؟».

ويعبّر بولاك[٤] عن الفكرة السابقة بتعبير آخر بقوله: إن المعلمين بدلا من أن يرفضوا فكرة استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة كلية من أساسها ويحرموا تلاميذهم من هذا الاستخدام يكون من الأجدى أن يسألوا أنفسهم بعض الأسئلة مثل: ما الصعوبات التي تواجهنا نحن المعلمين في تدريس بعض الموضوعات الرياضية للتلاميذ وكيف يمكن للآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة أن تسهم في التغلب على مثل هذه الصعوبات؟ كيف يمكن للآلات الحاسبة أن تكون فعالة بحيث تساعدنا نحن المعلمين على تعليم هذه المفاهيم أو الحقائق الرياضية التي يجد تلاميذنا صعوبة في تعلمها بالأساليب العادية دون معاونة الآلات الحاسبة؟

مبررات استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات

إن استخدام الآلات الحاسبة من جانب التلاميذ أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها يحقق العديد من المزايا، ونلقي الضوء على أهم ما يحققه هذا الاستخدام فيمايلي:

(١) كان من أهم أهداف تدريس الرياضيات في الماضي تعليم التلاميذ كيفية إجراء العمليات الحسابية وإتقانهم لمهارة أداء هذه العمليات بسرعة ودقة. ثم تطورت هذه الأهداف بعد ذلك بحيث أصبح الاهتمام ينصب على «فهم المعنى» أكثر من تركيزه على «تعلم الإجراء» ومن ثم فهو يهتم بالفهم أكثر من اهتمامه بالحفظ ولذلك ظهرت الرياضيات المعاصرة التي تهتم بمنطقية العمل الرياضي فلا يكفي الاهتمام بكيفية الأداء فقط وإنما تهتم أيضا بسببية أدائه بهذه الصورة أو تلك ولذلك يتساءل فيها دائما: لماذا نقوم بهذا على هذا النحو أو ذاك؟ وماذا يحدث لو أجريناه على هذا النحو بدلا من ذاك؟(٥) ولقد كان على التلاميذ قبل اختراع الآلات الحاسبة أن يكونوا على درجة عالية من المهارة الحسابية بالورقة والقلم، فيقومون مثلا بإجراء عمليات القسمة المطولة لأعداد كبيرة صحيحة وعشرية، وكذلك استخراج الجذور التربيعية للأعداد، ومن ثم كان التركيز شديدا في مناهج الرياضيات على تعليم التلاميذ مثل هذه الموضوعات بالتفصيل وتستغرق وقتا طويلا من الوقت المخصص للمنهج. أما بعد اكتشاف الآلات الحاسبة وانتشار استخدامها وشيوعها بسبب رخص ثمنها فإنه لم تعد هناك حاجة ملحّة كبيرة لتعليم مثل هذه الموضوعات بهذه الدرجة من التركيز أو التفصيل، ومن ثم كان لابد من تطوير مناهج الرياضيات لتصبح أكثر مناسبة حيث إنه يصبح من العبث وضياع الوقت إذا ما استمر التركيز على تعليم المهارة الحسابية واستغراق وقت طويل وبذل جهد كبير من أجل إتقان التلاميذ لهذه المهارات الحسابية بصورة تقليدية باستخدام الورقة والقلم.(٦) إن المنهج الذي يركز على إجراء العمليات الحسابية بشكل كبير هو منهج عقيم لم يعد ملائما للعصر الحاضر في القرن العشرين لأن الرياضيات هي أنسب المواد الدراسية لإعداد الأفراد لمواجهة متطلبات عصرهم.(٧)

(٢) إن التلاميذ في المرحلة الابتدائية بموجب المناهج الدراسية الحالية المقررة للرياضيات في هذه المرحلة يقضون أوقاتا طويلة من أوقات الحصص المدرسية المخصصة لتعليم الرياضيات وتعلمها في تعلم المهارات الحسابية، وعلى الرغم مما يبذل في تعليمها من جهد وما يستغرق من وقت فإن ذلك قد يضيع هباء إذا ما وجدنا في النهاية أن مستوى معظم التلاميذ بالصف السادس الابتدائي مثلا يكون ضعيفا في مهارات العمل الحسابي ولا يتناسب مطلقا مع الجهد المبذول والوقت المستغرق.(٨)

(٣) إن ما يستغرق من وقت في تعليم تلاميذنا المهارات الحسابية بالأسلوب التقليدي باستخدام الورقة والقلم يمكن توفيره في حالة استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة، ومن ثم يتسنى استثمار هذا الوقت في تعليم موضوعات أكثر أهمية مما لا يتم التركيز على تعليمه بالمستوى المناسب في الوقت الحالي، ومن ذلك مثلا موضوع «حل المسائل والمشكلات الرياضية واستراتيجيات الحل،[٩] وموضوع القياس، وموضوعات الإحصاء والاحتمالات، وموضوع التقدير، وموضوعات الهندسة، وغيرها من الموضوعات المهمة الأخرى، حيث إنه لا فائدة من إجادة التلاميذ المهارات الحسابية وإتقانهم لها دون إجادة معناها أو كيفية استخدامها ومتى، حيث نجدهم يقفون مكتوفي الأيدي إذا ما ووجهوا بمسألة أو مشكلة رياضية لا يعرفون من أين يبدأون فيها ولا كيف يحلونها وأي العمليات يختارون للتوصل إلى الحل الصحيح لها.[١٠]

(٤) توصلت نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجراها الباحثون حديثا إلى أن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها من شأنه تحقيق بعض المزايا غير الملموسة أو غير المباشرة الأخرى بالإضافة إلى المزايا الملموسة أو المباشرة المعروفة، ومن ذلك مايلي:

(ا) يقول سيدام إن معظم البحوث والدراسات التي أجريت حول فعالية استخدام الآلات الحاسبة داخل غرفة الصف قد توصلت في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يستخدمونها يتفوقون على نظرائهم من التلاميذ الذين لا يستخدمونها والفروق بينهم دائما لصالح التلاميذ الذين يستخدمون هذه الآلات سواء كانت هذه الفروق دالة أو غير دالة إحصائيا.[١١]

(ب) يقول بالمر إن البحوث والدراسات التي أجريت حول قياس أثر استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة داخل غرف الصف المدرسي قد توصلت نتائج معظمها إلى أن هذا الاستخدام يحقق للتلاميذ العديد من المزايا التي أهمها:

- ازدياد إقبال التلاميذ على حضور حصص الرياضيات وعدم تهربهم منها بأية صورة من الصور.

● ازدياد درجة دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات.
● تقديم تعزيز فوري للتلاميذ يؤدي إلى ازدياد حماسهم للتعلم.
● تحرير التلاميذ من الخوف الذي قد يصيبهم من العائق الحسابي الذي قد يشعرون بوجوده أمامهم وكذلك من الملل والضجر الذي قد يحسون به أثناء أداء العمل الحسابي.[١٢]

(جـ) أما ريز، فهو يرى أن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في غرف الصف الدراسي أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها من شأنه تحقيق بعض المزايا بجانب ما يحققه هذا الاستخدام أساسا من إجراء العمليات الحسابية بسرعة ودقة بوساطة التلاميذ. أما هذه المزايا الأخرى فيلخصها «ريز» كمايلي:
● ازدياد ثقة التلاميذ في أنفسهم ودافعيتهم وحماسهم بما يؤدي في النهاية إلى تحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات ومن ثم زيادة تحصيلهم الدراسي فيها بوجه عام في النهاية.
● تركيز التلاميذ على أساليب واستراتيجيات حل المسائل والمشكلات الرياضية بدلا من مجرد التركيز على أداء العمل الحسابي نفسه بما ينمّي من مهارة «حل المشكلات الرياضية» لديهم.[١٣]

وبالرغم من التسليم من جانب الكثيرين بضرورة استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعليم الرياضيات وتعلمها، يرى البعض[١٤] أن شيوع استخدام هذه الآلات وانتشاره بين التلاميذ داخل الصفوف المدرسية أثناء تعلم الرياضيات يتولد عنه بعض المشكلات التي على رجال التربية أن يحاولوا دراستها وإيجاد الحلول الملائمة لها. ومن أمثلة ما يثيره استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من مشكلات وتساؤلات مايلي:

١ ـ ما أثر استخدام التلاميذ لهذه الآلات على اكتسابهم لمهارات أداء العمليات الحسابية وكذلك على تحصيلهم في الرياضيات بوجه عام؟

٢ ـ هل ستغير عمليات استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من محتوى المنهج الدراسي للرياضيات وتنظيمه وأنشطته؟ أم ستظل المناهج الدراسية للرياضيات على ماهي عليه؟

٣ ـ متى يستخدم التلاميذ الآلات الحاسبة؟ هل قبل تعليمهم الحقائق الرياضية أم أثناء تعليمهم لها أو بعد تعليمها لهم؟ .

٤ ـ في أية مرحلة تعليمية وفي أي عمر ينبغي أن يبدأ التلاميذ استخدام الآلات الحاسبة؟ هل في المرحلة الابتدائية أم الإعدادية أم الثانوية؟

ورغم أن هناك العديد من المشكلات الأخرى التي تثيرها عملية استخدام الآلات الحاسبة، إلا أن الدراسة الحالية ليس من أهدافها عرض هذه المشكلات جميعها والتصدي لكل منها، إذ أن دراسة هذه المشكلات ومحاولة حلها تحتاج إلى العديد من البحوث والدراسات الأخرى المتعمقة في هذا المجال، كما أنها تحتاج إلى تضافر جهود الكثير من المتخصصين والمختصين في هذا المضمار. وتكتفي الدراسة الحالية بتناول إحدى المشكلات الناجمة عن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة، وهي تتعلق باتجاهات المعلمين الذين يقومون بتعليم الرياضيات وآرائهم بشأن استخدام تلاميذهم هذه الآلات، ودراسة ما قد يكون هناك من علاقات بين نوعية هذه الاتجاهات وبين بعض المتغيرات الشخصية لهؤلاء المعلمين.

تعريف المصطلحات المستخدمة في الدراسة

فيمايلي بعض التعريفات الإجرائية لأهم المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية :

الاتجـــاه

توجد تعريفات عديدة لمفهوم الاتجاه أوردها بعض الباحثين[١٥] والتعريف الإجرائي الذي يأخذ به الباحث في الدراسة الحالية هو: الاتجاه هو ما يقيسه كل من مقياسى الاتجاهات المُعَدين للاستخدام في هذه الدراسة بمعرفة الباحث.

الرياضيـــات المدرسية

يقصد بالرياضيات المدرسية في هذه الدراسة الموضوعات الرياضية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية ضمن المناهج الدراسية للرياضيات فيها.

الآلـة الحاسبـة

يقصد بها الآلة اليدوية الصغيرة سواء النوع البسيط منها الذي يستخدم في إجراء العمليات الحسابية الأساسية، أو الأنواع الأخرى مما يؤدي بعض العمليات الحسابية والإحصائية المعقدة، ويطلق على ما نقصده بالآلة الحاسبة هنا الألفاظ الإنجليزية: calculator أو pocket-calculator أو mini-calculator أو hand-held calculator .

اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآلات الحاسبة

يقصـد بها في هذه الدراسة استجابات المعلمين على مقياس الاتجاهات المعد بمعرفة الباحث للاستخدام في الدراسة الحالية، إذ تعكس الدرجة التي يحصل عليها المعلم ـ والتي تنتج من استجاباته لفقرات هذا المقياس ـ نوعية اتجاهاته نحو استخدام تلاميذه الآلات الحاسبة في تعليم وتعلم الرياضيات.

الاتجاهات الموجبة والاتجاهات المحايدة والاتجاهات السالبة نحو استخدام الآلات الحاسبة

يعتبر المعلم ذا اتجاه موجب نحو استخدام التلاميذ الآلة الحاسبة إذا حصل على أكثر من ١١٠ درجات في مقياس اتجاهات المعلمين بأسلوب ليكارت أو حصل على أكثر من ٧٥درجـة في مقياس اتجاهات المعلمين بأسلوب تمايز معاني المفاهيم.[١٦] ويعتبر المعلم ذا اتجاه محايد نحو استخدام التلاميذ الآلة الحاسبة إذا حصل على درجة تتراوح ما بين ٤٠ـ١١٠ في المقياس بأسلوب ليكـارت، أو حصـل على درجة تتراوح ما بين ٣٠ـ٧٥درجة في المقياس بأسلوب تمايز معاني المفاهيم.[١٧] ويعتبر المعلم ذا اتجاه سالب نحو استخدام التلاميذ الآلة الحاسبة إذا حصل على درجة تقل عن ٤٠ في المقياس بأسلوب ليكـارت أو حصل على درجة تقل عن ٣٠ في المقياس بأسلوب تمايز معاني المفاهيم. أي أن درجة اتجاه المعلم (موجبة ـ محايدة ـ سالبة) تتحدد طبقا لمايلي:[١٨]

الاتجاه	مقياس الاتجاهات (أسلوب ليكارت)	مقياس الاتجاهات (أسلوب تمايز المعاني)
موجب	أكثر من ١١٠ـ١٥٠	أكثر من ٧٥ـ١٠٠
محايد	مـــن ٤٠ـ١١٠	مـــن ٣٠ـ٧٥
سالب	أقل من ٤٠	أقل من ٣٠

معلمون ذوو خبرة تدريسية طويلة وذوو خبرة تدريسية قصيرة

يقصد بالمعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة المعلمون الذين قضوا أكثر من ١٠ سنوات في التدريس سواء بمدارس دولة قطر أو خارجها؛ أما المعلمون ذوو الخبرة التدريسية القصيرة فيقصد بهم المعلمون الذين تقل مدة خدمتهم التدريسية الإجمالية عن خمس سنوات في مدارس الدولة أو خارجها.

المعلمون التربويون وغير التربويين

يقصد بالمعلمين التربويين المعلمون الحاصلون على مؤهل تربوي أيا كان مستواه كأن يكون خريج كلية تربية أو معهد إعداد معلمين أو أية مؤسسة أخرى لإعداد المعلم أو أن يكون حاصلا على مؤهل تربوي تكميلي بجانب مؤهله الأساسي كالدبلومات العامة في التربية مثلا؛ أما المعلمون غير التربويين فيقصد بهم غير الحاصلين على أية مؤهلات تربوية أساسية كانت أو تكميلية.

المتغيرات المستقلة والتابعة

يقصد بالمتغيرات المستقلة في الدراسة الحالية: متغير الجنس للمعلمين (ذكور ـ إناث)، ومتغير مستوى التأهيل العلمي لهم (جامعي ـ ثانوي)، ومتغير نوع التأهيل العلمي (تربوي ـ غير تربوي)، ومتغير مدة الخدمة (طويلة ـ قصيرة)؛ أما المتغير التابع فيقصد به في هذه الدراسة متغير نوع اتجاهات المعلمين (موجبة ـ محايدة ـ سالبة) نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات.

البحوث والدراسات السابقة

دراسة جولدن Golden عام ١٩٨٢م[١٩]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الآلات الحاسبة اليدوية بوساطة تلاميذ المرحلة الثانوية المتخلفين عقليا من حيث السرعة والدقة والدافعية في حل بعض المسائل والمشكلات التي تحوي العمليات الحسابية الأساسية، حيث إنه من المفترض أن استخدام هذه الفئة من التلاميذ للآلات الحاسبة سوف يعفيهم من الجهد

المضني الذي يستنفد في أداء العمل الحسابي الشاق أو الطويل المعقد، واستثمار الوقت المتوافر في فهم المسائل والمشكلات والتفكير في استراتيجيات الحل الملائمة والتركيز على بيانات المسألة أو المشكلة المعطاة فيها.

تكونت عينة الدراسة من ٥٠ تلميذا اختيروا من التلاميذ المعوقين في ثمان مدارس بالصفوف ٧، ٨، ٩ من المرحلة الثانوية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وعددها ٢٣، وضابطة وعددها ٢٧) وقد تراوح ذكاء التلاميذ العينة ما بين ٥٠ إلى ٧٠، وقد طبق اختباران قبليان ثم اختباران بعديان على تلاميذ العينة بمجموعتيها، ودرس تلاميذ المجموعة الضابطة موضوعات حل المسائل والمشكلات الرياضية وتتضمن إجراء العمليات الحسابية الأساسية الأربع بدون استخدام الآلات الحاسبة بينما درس تلاميذ المجموعة التجريبية الموضوعات نفسها باستخدام الآلات الحاسبة، وقد استغرق التدريس ١٢ أسبوعا.

تبين من نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية من حيث السرعة والدقة بالنسبة لبعض العمليات الحسابية دون البعض الآخر، فبينما كانت الفروق في السرعة دالة في عمليتي الضرب والقسمة كانت الفروق في السرعة والدقة دالة في عمليتي الجمع والطرح. أما بالنسبة لدافعية التعلم فقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية اتجاها أكثر إيجابية نحو استخدام الآلات الحاسبة في التعلم بشكل أكبر في القياس البعدي مما كانت عليه هذه الاتجاهات في القياس القبلي.

دراسة عقيلان عام ١٩٨٢م[٢٠]

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام الآلات الحاسبة اليدوية على اتجاهات وتحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي المتخلفين تحصيليا في المفاهيم الرياضية الأساسية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من ٢١٣ طالبا وطالبة من الصف الثاني الإعدادي المتخلفين تحصيليا في الرياضيات من مدارس مدينة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية والمخيمات التي حولها بالأردن. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة

وتجريبية وتم تدريس المفاهيم الأساسية الرياضية المقررة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية والأول الإعدادي لجميع التلاميذ في ١٠حصص. استخدم تلاميذ المجموعة التجريبية الآلات الحاسبة خلال تعلمهم لهذه المفاهيم، بينما لم يستخدمها تلاميذ المجموعة الأخرى.

اتضح من نتائج هذه الدراسة مايلي:

١ - توجد فروق دالة في التحصيل الرياضي بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات من حيث أثر استخدام الآلات الحاسبة في التعلم.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بشأن أثر استخدام الآلات الحاسبة أو عدم استخدامها على اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات.

وقد عللت الدراسة تفوق التلاميذ الذين استخدموا الآلات الحاسبة على الذين لم يستخدموها من حيث التحصيل الرياضي إلى ما يحققه استخدام هذه الآلات من دقة وسرعة في إجراء العمليات الحسابية مما كان يتيح للتلاميذ المستخدمين لهذه الآلات وقتا كافيا يستثمرونه في استيعاب المفاهيم والتركيز على البيانات والجوانب المختلفة للمشكلة، كما أن استخدام الآلات الحاسبة كان يزودهم بتغذية راجعة تجعلهم يطمئنون إلى حلهم.

دراسة لانجبورت Langbort عام ١٩٨٢م[٢١]

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الدور الذي يمكن أن تقوم به الآلات الحاسبة في ازدياد قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على حل المسائل والمشكلات الرياضية، وقد طرحت الدراسة عدة تساؤلات أهمها:

● هل استخـدام التـلاميذ الآلات الحـاسبة أثناء حلهم المسائل والمشكلات الرياضية سيجعلهم يركزون بالفعل على عمليات الحل وأساليبه والتركيز على المفاهيم المتضمنة في المسائل بدلا من الغوص في إجراءات العمليات الحسابية الطويلة والمعقدة؟

● هل يصبح التـلاميذ قادرين على حل عدد أكـبر من المسائل والمشكلات الرياضية لو استخدموا الآلات الحاسبة أثناء قيامهم بالحل عما لو قاموا بالحل بدون استخدام هذه الآلات؟

● هل تزداد قدرة التلاميذ على الحل طالما زال العائق الحسابي من أمامهم؟ أم ستظل درجة التجريدية للمسائل والمشكلات تقف عائقا آخر يعوق قدرتهم على الحل وتصبح الآلات الحاسبة بالتالي عديمة الفائدة من هذه الناحية؟

تكونت عينة الدراسة من ١٨٣ تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تم تدريس وحدتين في الرياضيات إحداهما في العمليات الحسابية والأخرى في حل المسائل اللفظية. وقد استخدم تلاميذ المجموعة التجريبية الآلات الحاسبة أثناء التدريس وحل الأمثلة والتمارين والتطبيقات والواجبات المنزلية والاختبارات، بينما لم يستخدمها تلاميذ المجموعة الضابطة.

أسفرت هذه الدراسة عن نتائج عديدة متنوعة ومتباينة من حيث مستوى قدرات التلاميذ ونوعيات ومستويات الصعوبة للمسائل والمشكلات وحجم الأعداد التي تحويها كل مسألة أو مشكلة ونوع العمليات الحسابية التي يتطلبها حلها ونوع الاختبارات التي تم تطبيقهـا على التلاميذ (عمليات حسابية ـ حل مسائل لفظية) وكان من الصعب تعميم نتائج معينة بشكل قاطع.

دراسة المحمود عام ١٩٨١م[٢٢]

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن تساؤلين رئيسين هما:

١ ـ هل هنـاك فروق دالـة بين تحصيل الـطلاب الذين يستخدمون الآلات

الحاسبة وتحصيل الطلاب الذين لا يستخدمونها من حيث: إجراء العمليات الحسابية ـ المفاهيم ـ التطبيق ـ حل المسائل؟

٢ ـ هل هناك فروق دالة بين تحصيل الطالبات اللائي يستخدمن الآلات الحاسبة وتحصيل الطالبات اللائي لا يستخدمنها من حيث: إجراء العمليات الحسابية ـ المفاهيم ـ التطبيق ـ حل المسائل؟

تكونت عينة الدراسة من ٢٧٤ طالبا وطالبة (١٤٠طالبا، ١٣٤طالبة) من الصف الخامس الابتدائي بمدارس مدينة إربد الحكومية بالأردن، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية لكل من عينة الذكور وعينة الإناث على حدة.

وقد تم تدريس وحدة الكسور العشرية باستخدام الآلات الحاسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية من واقع خطة تدريس تم تحضيرها لهذا الغرض، وبدون استخدام هذه الآلات لتلاميذ المجموعة الضابطة من واقع الكتاب المدرسي المقرر، وقد استغرق التدريس لتلاميذ المجموعتين ١٣حصة مدرسية.

وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في مجال إجراء العمليات الحسابية والمفاهيم والتحصيل الكلي بالنسبة للبنين والبنات بينما لم توجد فروق دالة بينهما في الجوانب الأخرى (التطبيق ـ حل المسائل). وتشير الدراسة إلى أهمية استخدام الآلات الحاسبة داخل غرف الدراسة لما يحققه هذا الاستخدام من مزايا عديدة.

دراسة ايدنز Edens عام ١٩٨١م[٢٣]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الآلات الحاسبة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الابتدائي في الحساب وكذلك التعرف على أثر تدريب المعلمين أثناء الخدمة على اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٤٢تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعات ثلاث:

مجموعة استخدمت الآلات الحاسبة وقد أعطي لمعلمي تلاميذ هذه المجموعة تدريب مسبق (أثناء الخدمة).

مجموعة استخدمت الآلات الحاسبة ولم يعط لمعلمي تلاميذ هذه المجموعة تدريب مسبق.

مجموعة لم تستخدم الآلات الحاسبة.

وقد استغرق تدريس بعض الموضوعات الرياضية للتلاميذ مدة ٦أسابيع لمدة ٥أيام في الأسبوع بواقع حصة واحدة يوميا مدة كل حصة ٣٠دقيقة.

اتضح من نتائج الدراسة مايلي:

١ ـ لم يتفوق التلاميذ الذين استخدموا الآلات الحاسبة على أولئك الذين لم يستخدموها في معظم الجوانب التحصيلية التي تم قياسها حيث لم تكن الفروق دالة في الأداء بينهما.

٢ ـ تحسنت اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بعد التدريب عما كانت عليه هذه الاتجاهات قبل التدريب.

٣ ـ ليس هناك أثر دال لكل من متغير الجنس (ذكر/ أنثى)، ومتغير الذكاء (مرتفع/ منخفض)، ومتغير استخدام الآلات الحاسبة (يستخدم/ لا يستخدم) أو لتفاعلهما معا على التحصيل في الرياضيات بصفة عامة.

وتشير الدراسة إلى أنه بالرغم من إتقان تلاميذ المجموعة الضابطة تشغيل الآلات الحاسبة واستخدامها في إجراء العمليات الحسابية بكفاءة وتحمسهم لهذا الاستخدام إلا أن الدراسة توصي بعدم استخدام الآلات الحاسبة كبديل للطريقة التقليدية في تعليم التلاميذ العمليات الحسابية الأساسية الأربع باستخدام الورقة والقلم.

دراسة كاربنتر Carpenter وآخرين عام ١٩٨١م[٢٤]

هدفت هذه الـدراسـة إلى بحث أثر استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة على أدائهم في حل بعض الاختبارات الرياضية وقد تم تصميم عدة كراسات اختبارات تناسب كل كراسة منها التلاميذ من فئة عمرية معينة من فئات ثلاث هي (٩سنوات، ١٣سنة، ١٧سنة) وتم تقسيم تلاميذ كل فئة إلى مجموعتين إحداهما تستخدم الآلات الحاسبة لدى حلها مسائل الاختبار بينما لا تستخدمها المجموعة الأخرى في حل المسائل نفسها. وقد أعطي لتلاميذ المجموعات التي ستستخدم الآلات الحاسبة تدريب مسبق على كيفية استخدام آلة حاسبة يدوية صغيرة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية الأربع. وقد ضمت كل كراسة من كراسات الاختبارات المذكورة عددا من المسائل والمشكلات الرياضية التي كانت تعطي لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة ليحلها تلاميذ المجموعات الضابطة بالأسلوب التقليدي (بالورقة والقلم) بينما يحلها تلاميذ المجموعات التجريبية باستخدام الآلات الحاسبة، وأعطى جميع التلاميذ مقدار الوقت المسموح به للحل نفسه. وقد كانت أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة على النحو التالي:

١ ـ استغـرق تلاميذ المجمـوعـات التجـريبية ـ رغم استخـدامهم للآلات الحاسبة ـ وقتا أطول في حل بعض المسائل من تلاميذ المجموعات الضابطة وقد قدم الباحث عدة تفسيرات لحدوث هذه الظاهرة غير المتوقعة.

٢ ـ ترك كثير من تلاميذ المجموعات التجريبية عددا أكبر من المسائل بدون حل وذلك بتكرار أكبر من تلاميذ المجموعات الضابطة.

٣ ـ كـان أداء تـلاميذ التاسعة (باستخدام الآلات الحاسبة) متقاربا مع أداء تلاميذ الثـالثـة عشر (بـدون استخدام الآلات الحاسبة)، وأداء تلاميذ الثالثة عشر (باستخدام الآلات الحاسبة) متقاربا مع أداء تلاميذ السابعة عشر (بدون استخدام الآلات الحاسبة).

٤ ـ كثرت أخطـاء تـلاميذ المجموعات التجريبية والتي كان معظمها يرجع إلى سوء تفسير النتائج الرقمية التي تظهر على شاشات الآلات الحاسبة خصوصا في عمليات القسمة التي يكون الناتج فيها يحوي العلامة العشرية.

دراسة وتيلي Wheatley عام ١٩٨٠م[٢٥]

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام الآلات الحاسبة على محتوى المنهج الدراسي الحالي للرياضيات واقتراح خطة لتطويره، وقد قدمت الدراسة عدة مبررات للتطوير أهمها:

١ ـ ضرورة تطوير منـاهـج الـرياضيات الحـالية التي تركز على أداء المهارات الحسابية إلى مناهج رياضيات تركز على معاني المفاهيم الرياضية وتستخدم من خلالها الآلات الحسابية كأدوات تدريسية معاونة.

٢ ـ ضرورة استبعاد تعليم العمليات الحسابية الطويلة والمعقدة نظرا لفائدتها القليلة أو المحدودة للتلاميذ التي يجنونها نسبيا بالقياس إلى ما يستغرق في تعليمها من وقت وجهد كبيرين.

٣ ـ لم يعد إجراء العمليات الحسابية بشكل تحريري (باستخدام الورقة والقلم) له ضرورة في الحياة العملية الآن طالمـا وجـدت الآلات الحاسبة وانتشر استخدامها بشكل كبير.

٤ ـ المنهج الدراسي الذي يركز على أداء العمليات الحسابية الطويلة والمعقدة يؤدي إلى تقليل اهتمام التلاميذ بأساليب الحل واستراتيجياته.

٥ ـ هناك العديد من المهارات الرياضية أكثر أهمية وينبغي الاهتمام بتعليمها للتلاميذ بإتقان بدلا من مهارة إجراء العمليات الحسابية الطويلة والمعقدة. وفي ضوء المبررات السابقة يقترح الباحث خطة لإجراء تعديلات جوهرية في مناهج الرياضيات

الحالية بحيث تسمح باستخدام التلاميذ الآلات الحاسبة بشكل أكثر فعالية، ويقدم الباحث الخطوط العريضة لهذه الخطة المقترحة.

دراسة بالمر Palmer عام ١٩٧٨م(٢٦)

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء بعض معلمي الرياضيات ببعض مدارس مدينة لوس أنجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية بشأن أثر وجدوى استخدام تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية للآلات الحاسبة داخل غرفة الصف الدراسي. وقد قام الباحث بإعداد استبيان خاص تم توجيهه إلى عينة من المعلمين تدور أسئلته حول عدة قضايا رئيسة في هذا المجال، منها أثر استخدام التلميذ الآلة الحاسبة على إتقانه لمهارة أداء العمليات الحسابية الأساسية، وحدود استخدام هذه الآلات الحاسبة وفيم تستخدم وكيفية تهيئة المنهج الدراسي لهذا الاستخدام بأسلوب صحيح والمشكلات التي قد تنجم عن ذلك، وقد أسفرت الدراسة عن بعض النتائج أهما مايلي:

١ - رغم تباين آراء المعلمين بشأن القضية موضوع الدراسة إلا أنهم يشجعون بصفة عامة استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة داخل غرف الصف.

٢ - يوافق الكثير من المعلمين على أن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يحقق لهم بعض المزايا.

٣ - بالنسبة للمجال التطبيقي لاستخدام الآلات الحاسبة في الصف يرى معظم المعلمين ضرورة:

- توافر فرص متساوية لجميع التلاميذ بشأن وجود آلة حاسبة مع كل تلميذ داخل الصف وخارجه.
- التزام إدارات المدارس بتقديم الدعم المادي والفني التربوي لتذليل الصعوبات الخاصة بتدريب المعلمين وتطوير المناهج وتوفير الآلات وصيانتها.

- اقتراح التكنيات الممكنة لتعليم المفاهيم الرياضية وتعلمها باستخدام هذه الآلات.
- تطوير مناهج الرياضيات الحالية لتكون مناسبة لاستخدام الآلات الحاسبة خلالها.
- تصميم أدوات لقياس فعـالية استخدام الآلات الحاسبة لها درجات ثبات وصدق معقولة.

الأسئلة التي تجيب عنها الدراسة

يمكن حصر التساؤلات التي تحاول أن تجيب عنها الدراسة في خمسة تساؤلات رئيسة هي :

التساؤل الأول: ما اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها بدولة قطر نحو استخدام تلاميذ هذه المرحلة للآلات الحاسبة أثناء تعلمهم للرياضيات المدرسية؟

التسـاؤل الثاني: هل يختلف المعلمون عن المعلمات من حيث اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعلم الرياضيات المدرسية؟

التساؤل الثالث: هل يختلف المعلمون (من الجنسين) المؤهلون تأهيلا جامعيا (أو أعـلى) عن المعلمـين المؤهلين تأهيلا ثانـويا (أو أقـل) من حيث اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات المدرسية؟

التساؤل الرابع: هل يختلف المعلمون (من الجنسين) الحاصلون على مؤهلات تربـوية عن المعلمـين الحـاصلين على مؤهلات غير تربوية من حيث اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات المدرسية؟

التساؤل الخامس: هل يختلف المعلمون (من الجنسين) ذوو الخبرة التدريسية الطويلة عن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية القصيرة من حيث اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات المدرسية؟

هـــدف الدراســة وأهميتــها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على آراء معلمي الرياضيات لتحديد نوعية اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعليمهم وتعلمهم الرياضيات، ودراسة العلاقة بين نوعية هذه الاتجاهات وبين بعض الخصائص المتوافرة لدى هؤلاء المعلمين كجنس المعلم (ذكر ـ أنثى) ومستوى تأهيله (جامعي ـ ثانوي) ونوع تأهيله (تربوي ـ غير تربوي) ومدة خدمته التدريسية الإجمالية (طويلة ـ قصيرة).

وتتجلى أهمية هذه الدراسة في أن التعرف على نوعية اتجاهات المعلمين ودراسة ما قد يكون هناك من علاقات بين نوعية هذه الاتجاهات وبعض السمات الشخصية لهؤلاء المعلمين من شأنه التعرف على آراء المعلمين حول قضية استخدام الآلات الحاسبة في الرياضيات حيث إن لهذه الآراء دورا كبيرا في التأثير على التلاميذ والسماح لهم باستخدام هذه الآلات أو تحريم استخدامها. وتعكس نوعية هذه الاتجاهات أيضا مدى ما يلقاه موضوع استخدام الآلات الحاسبة من مقاومة أو تشجيع من جانب المعلمين، كما أن التعرف على نوعية اتجاهات المعلمين نحو استخدام أية مستحدثات تربوية والتعرف على نوعية اتجاهاتهم نحو إحداث تغيرات أو تطويرات تربوية هو بمثابة نقطة البدء نحو إقرار المستحدثات التربوية وتشجيع استخدامها وإحداث التغيرات أو التطورات وضمان فعاليتها لأنه، ما لم يكن المعلمون على قناعة بالمستحدثات المزمع استخدامها والتغيرات أو التطويرات المزمع القيام بها. فمهما بذل في إقرارها واستخدامها فإن ذلك يبوء بالفشل في النهاية لسلبية اتجاهات المعلمين نحوها أو عدم قناعتهم بها. ومن ثم فإن عملية التعرف على نوعية اتجاهات المعلمين تكون بهدف العمل على تعديلها في حالة الاتجاهات السالبة وتشجيعها إلى الأحسن في حالة الاتجاهات الإيجابية. وبالطبع فإن عملية تعديل الاتجاهات تحتاج ـ بعد التعرف عليها والوقوف على نوعيتها ـ إلى إقرار بعض البرامج التي من شأنها تعديل اتجاهات المعلمين كبرامج التدريب أثناء الخدمة والورش التعليمية وغيرها وهذه مرحلة تالية تأتي كعلاج للداء بعد قيامنا أولا بعملية التشخيص لهذا الداء.

حـــدود الدراســة

يتحدد إطار الدراسة الحالية بعدد من القيود أو المحددات التي تعمل الدراسة في حدودها، وهذه المحددات هي :

(١) تقتصر الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ومعلماتها بدولة قطر بالخليج العربي دون غيرها من الدول الأخرى.

(٢) تقتصر الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها دون غيرها من المراحل التعليمية الأخرى بدولة قطر.

(٣) تقتصر الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بالفعل بتدريس الحساب لتلاميذ هذه المرحلة الابتدائية وتلميذاتها وقت إجراء الدراسة دون غيرهم من المعلمين.

فــروض الدراســـة

يمكن صياغة الفروض التي تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صحتها في الفروض التنبؤية الخمسة التالية :

الفرض الأول : يمكن التعرف على نوعية اتجاهات عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها بدولة قطر نحو استخدام التلاميذ بهذه المرحلة للآلات الحاسبة أثناء تعلمهم الرياضيات المدرسية.

الفرض الثاني : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين والمعلمات.

الفرض الثالث : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين المؤهلين تأهيلا جامعيا (أو أعلى) والمعلمين المؤهلين تأهيلا ثانويا (أو أقل).

الفرض الرابع: ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين الحاصلين على مؤهلات تربوية والمعلمين الحاصلين على مؤهلات غير تربوية.

الفرض الخامس: ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية القصيرة.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس مادة الحساب لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتلميذاتها بدولة قطر وقد روعي في اختيار العينة أن تكون من أكبر عدد ممكن من المدارس الابتدائية الموجودة بالدوحة (العاصمة) وكذلك في المناطق التعليمية والضواحي الأخرى الموجودة بالدولة. وقد طبق مقياسا الاتجاهات على عدد كبير من المعلمين والمعلمات ثم استخدم الباحث أسلوب العينة الطبقية المقصودة لانتقاء أفراد عينة الدراسة من بين الذين طبق عليهم المقياسين بغرض إحداث التوازن العددي لأفراد العينة من حيث الخصائص، فيختار أفراد ذكور متساوون في العدد مع الإناث، كما يختار أفراد مستويات تأهيل مختلفة (جامعي - ثانوي - أقل)، ومن كلا نوعي التأهيل (تربوي - غير تربوي)، ومن ذوي مدد خدمة تدريسية متنوعة (طويلة - متوسطة - قصيرة). وقد بلغ حجم العينة المنتقاة طبقا لأسلوب المعاينة المذكور موزعين حسب المنطقة التعليمية والجنس (ذكور/ إناث) كما هو موضح على النحو التالي:

المنطقة التعليمية	المعلمون	المعلمات	مجموع
منطقة الدوحة (العاصمة)	٣٠	٣٠	٦٠
المناطق والضواحي الأخرى	٣٠	٣٠	٦٠
الجملة	٦٠	٦٠	١٢٠

الأدوات المستخدمة في الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين رئيستين هما: مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات (أسلوب ليكارت)، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات (أسلوب تمايز معاني المفاهيم). وهذان المقياسان من إعداد الباحث، وفيمايلي نلقي الضوء بإيجاز على كل مقياس من المقياسين:

مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات (أسلوب ليكارت)[٢٧]

إنشاء المقياس

يتكون هذا المقياس من ٣٠عبارة يجيب المفحوص عن كل منها بوضع علامة تفيد درجة موافقته عليها من مدى يتكون من ٥ درجات وتعطي الدرجة ٥ للإجابة (موافق جدا) والدرجة١ للإجابة (غير موافق أبدا) بالنسبة لنصف عدد عبارات المقياس والعكس بالنسبة للنصف الآخر حيث إنها ذات اتجاه عكسي. وقد قام الباحث بجمع عدد كبير من العبارات تم انتقاؤها بالاستعانة ببعض المراجع والدراسات والمقاييس المشابهة في هذا المجال، ثم ألغيت العبارات غير الدالة فيما بعد في ضوء آراء بعض السادة المحكمين الذين عرضت عليهم عبارات المقياس في صورتها الأولية كما سيرد ذكر ذلك في النقطة التالية:

صدق المقياس

اعتمد الباحث في تقرير صدق المقياس على ما يعرف بالصدق «الظاهري» حيث عرضت العبارات في صورتها الأولية على بعض المحكمين من السادة الأساتذة المتخصصين في الرياضيات وطرق تعليمها وبعض المتخصصين في علم النفس التعليمي، وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر بناء على توجيهات المحكمين وإقرارهم بصدقها وبأنها تقيس ما تهدف إلى قياسه بالفعل بعد الحذف والتعديل.

ثبات المقياس

اعتمد الباحث في تقرير ثبات المقياس على أسلوبين أساسيين هما:

الأول: أسلوب العينة الاستطلاعية: حيث طبق المقياس تطبيقا استطلاعيا على عينة من المعلمين بلغتت ٣٠معلما وقورنت درجاتهم فيما بعد بالدرجات التي حصلوا عليها من إعادة تطبيق المقياس عليهم مرة أخرى ووجد أن معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيقين يبلغ ٨٣٣, ٠ وهو معامل ارتباط عال يشير إلى توافر درجة مناسبة من الثبات لهذا المقياس.

الثاني: أسلوب المحك الخارجي: لم يكتف الباحث بالأسلوب السابق للتأكد من توافر درجة مناسبة من الثبات للمقياس حيث قام بتطبيق مقياس آخر يقيس الاتجاهات نفسها بأسلوب آخر (أسلوب تمايز معاني المفاهيم) وقام بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في المقياسين فوجده ٨٧٢, ٠ مما يدل على توافر درجة مناسبة من الثبات لهذا المقياس بأسلوب آخر.

تصحيح المقياس

يعطي المفحوص الدرجة ٥للإجابة (أوافق بشدة) والدرجة ٤للإجابة (أوافق). . وهكذا حتى الدرجة ١تعطي للإجابة (لا أوافق مطلقا) وذلك بالنسبة للعبارات أرقام ١، ٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٧. أما العبارات الأخرى في المقياس، فهي عكسية حيث تعطي الدرجة ٥للإجابة (لا أوافق مطلقا) وهكذا حتى الدرجة ١فتعطى للإجابة (أوافق بشدة) وهذه العبارات هي أرقام: ٣، ٥، ٦، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠.

مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة (أسلوب تمايز معاني المفاهيم)[٢٨]

إنشاء المقياس

يتكون هذا المقياس من ١٥عبارة وكل عبارة منها تتكون من صفتين متضادتين على الطرفين الأيمن والأيسر وبينهما سبع مسافات (أو فواصل) يضع المفحوص علامة

على إحدى هذه المسافات السبع بشكل يشير إلى درجة موافقته على الصفة التي يختارها أو نقيضهـا. وأسلوب تمايز معاني المفاهيم من الأساليب المستخدمة حديثا في قياس الاتجاهات وقد اعتمد عليه الباحث في هذه الدراسة للتأكد من ثبات المقياس المستخدم بأسلوب ليكـارت حيث استخـدم كل مقياس منهـما بمثـابـة محك للآخر. ويعطى للمفحـوص الـدرجـات من ٧ إلى ١ حسب المسافة (أو الفاصل) التي يضع عليها العلامة. وقد قام الباحث أصلا بإعداد حوالي ٢٥عبارة عرضها على المحكمين وقام بتعديل أو حذف بعضها بحيث أصبح المقياس يضم ١٥عبارة بعد عملية الانتقاء في صورة نهائية.

صـــدق المقيـــاس

قام البـاحث بعـرض المقياس في صورتـه الأولية على بعض السـادة الأساتذة المتخصصـين في الـرياضيات وطـرق تعليمهـا وبعض المتخصصـين في علم النفس التعليمي، ثم قام بحذف بعض العبارات وتعديل البعض الآخر في ضوء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم وقد تأكد توافر درجة صدق ظاهري مناسبة للمقياس بناء على توجيهات هؤلاء المحكمين وإقرارهم بذلك.

ثبات المقياس

اعتمد الباحث في تقرير ثبات المقياس على الأسلوبين السابقين المستخدمين في المقياس السابق، وكانت معاملات الارتباط التي تعكس توافر درجة ثبات مناسبة لهذا المقياس على النحو التالي:

	معامل الارتباط
معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاستطلاعي والتطبيق النهائي	٠,٨٦٢
معامل الارتباط بين درجات تطبيق المقياس ودرجات المقياس الآخر (أسلوب ليكارت)	٠,٨٤١

تصحـيح المقـياس

يعـطي المفحوص الدرجة٧ إذا وضع علامة على المسافة الأولى والدرجة٦ إذا وضع العلامة على المسافة الثانية وهكذا حتى يعطي الدرجة١ إذا وضع العلامة على المسافة الأخيرة (السابعة).

وفي ضوء ما تسفر عنه نتائج تصحيح المقياسين يوضع المفحوص في فئة من فئات ثلاث[٢٩] حسب الدرجة التي يحصل عليها من إجابة المقياس وذلك على النحو التالي:

الفئـــة	مقياس ليكارت	مقياس تمايز المعاني
اتجاه موجب	أكثر من ١١٠-١٥٠	أكثر من ٧٥-١٠٥
اتجاه محايد	مـــن ٤٠-١١٠	مـــن ٣٠-٧٥
اتجاه سالـــب	أقـــل من ٤٠	أقـــل من ٣٠

الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة

(١) قام الباحث لدراسة العلاقة بين متغير الاتجاه - كمتغير تابع - وبين المتغيرات الأربعـة المستقلة للدراسـة وهي الجنس (ذكـر/ أنثى) ومسـتوى التحصيل العلمي (جامعي / ثانوي) ونوع التأهيل العلمي (تربوي / غير تربوي) ومدة الخدمة التدريسية (طويلة/ قصيرة) بحساب ما يعرف باسم معامل التوافق contingency coefficient[٣٠] وذلك للحكم على مدى قوة أو ضعف العلاقة بين المتغير التابع وكل متغير من المتغيرات المستقلة السالف ذكرها. ولقد كان سبب اختيار الباحث لهذا الأسلوب الإحصائي في الحكم على درجة العلاقة بين المتغيرات وقوتها هو أنه أكثر الأساليب تناسبا من حيث الاستخدام في هذا المجال نظرا لطبيعة التعبير عن المتغيرات نفسها بصفات نوعية. والمعادلة المستخدمة في حساب هذا المعامل هي:[٣١]

$$\text{معامل التوافق} = \sqrt{\frac{\text{ث} - \text{ن}}{\text{ث}}}$$

حيث ث تعبر عن حاصل جمع $\frac{\text{مربع تكرار كل خلية}}{\text{التكرار المتوقع لكل خلية}}$ وذلك لجميع خلايا الجدول.
وقد أتاح استخدام هذا المعامل أخذ عينة الدراسة بفئاتها الثلاث (اتجاهات موجبة - اتجاهات محايدة - اتجاهات سالبة) في الحسبان.

(٢) قام الباحث - للحكم على مدى دلالة ما قد يكون هناك من فروق بين المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة والمعلمين ذوي الاتجاهات السالبة نحو استخدام التلاميذ الآلآت الحاسبة من حيث المتغيرات المستقلة الأربعة سالفة الذكر - باستبعاد فئة المعلمين ذوي الاتجاهات المحايدة ثم حساب قيم كا^{٢} لتحديد دلالة الفروق بين المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة والمعلمين ذوي الاتجاهات السالبة. والمعادلة التي طبقها الباحث لحساب قيم كا^{٢} هي: [٣٢]

$$\text{كا}^{٢} = \text{فاي}^{٢ \times \text{ن}}$$

$$\text{فاي} = \frac{\text{أد} - \text{ب جـ}}{\sqrt{(\text{أ} + \text{ب})\ (\text{جـ} + \text{د})\ (\text{أ} + \text{جـ})\ (\text{ب} + \text{د})}}$$

حيث أ، ب، جـ، د تمثل خلايا الجدول التكراري ٢×٢.

وقد استخدم الباحث أسلوب كا^{٢} بالإضافة إلى استخدام معامل التوافق للتأكد بطريقة أخرى من درجة العلاقة بين المتغير التابع وكل من المتغيرات المستقلة للدراسة والحكم على مدى دلالة العلاقة بين المتغيرات بدرجات ثقة مناسبة وفيم إذا كانت هذه العلاقة مجرد علاقة غير جوهرية ترجع إلى الصدفة أو أنها علاقة جوهرية ترجع إلى المتغير التجريبي نفسه.

إجـراءات الدرسـة

(١) قام الباحث بالاستعانة ببعض المعلمين ومديري المدارس الابتدائية في تطبيق مقياسي الاتجاهات المستخدمين في هذه الدراسة على عينة كبيرة من معلمي الرياضيات الذين يقومون بتدريس الحساب في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة قطر وذلك خلال شهر نوفمبر ١٩٨٥م.

(٢) اختار الباحث عينة الدراسة ممن تنطبق عليهم الشروط المحددة في ضوء كل من المعلومات الخاصة بالمعلمين والمتغيرات المستقلة للدراسة بحيث اختير ٦٠ معلما و٦٠ معلمة من معلمي مدارس منطقة الدوحة (العاصمة) ومعلماتها ومدارس المناطق والضواحي الأخرى بدولة قطر بحيث تمثل العينة أكبر عدد ممكن من مدارس الدولة الابتدائية .

(٣) بعد تصحيح أوراق الإجابات تم تصنيف العينة ـ حسب درجات التصحيح ـ إلى فئات ثلاث هي : معلمون ذوو اتجاهات موجبة ـ معلمون ذوو اتجاهات محايدة ـ معلمون ذوو اتجاهات سالبة ، ثم عملت عدة تصنيفات فرعية أخرى داخل هذه الفئات الثلاث لأوراق الإجابة كمايلي :

أ ـ تصنيف حسب الجنس (ذكور ـ إناث) .
ب ـ تصنيف حسب مستوى التأهيل العلمي (جامعي أو أعلى ـ ثانوي أو أقل) .
جـ ـ تصنيف حسب نوع التأهيل العلمي (تربوي ـ غير تربوي) .
د ـ تصنيف حسب مدة الخدمة التدريسية (طويلة ـ قصيرة) .

(٤) تم حساب معاملات التوافق لتحديد درجة العلاقة بين نوعية اتجاهات المعلمين وبين كل متغير من المتغيرات المستقلة المذكورة .

(٥) بعد استبعاد أوراق إجابات المعلمين ذوي الاتجاهات المحايدة تم حساب قيم $كا^2$ لتحديد مستوى دلالة الفروق بين أصحاب الاتجاهات الموجبة وأصحاب الاتجاهات السالبة من حيث كل متغير من المتغيرات المستقلة المذكورة .

(٦) تم عمل كشوف خاصة لأغراض المعالجة الإحصائية التي تم تلخيص نتائجها في جداول خاصة موضحة في الجداول الثمانية من رقم (١) إلى رقم (٨) المذكورة فيما بعد .

نتائــج الدراســة

أولا : حساب معاملات التوافق

جدول رقم (١)
حساب معامل التوافق بين نوعية الاتجاهات وجنس المعلمين (ذكور/ إناث)

الجنس / الاتجاه	ذكور	إناث	مجموع
اتجاه موجب	١٨	١٥	٣٣
اتجاه محايد	١٧	١٩	٣٦
اتجاه سالب	٢٥	٢٦	٥١
المجـــموع	٦٠	٦٠	١٢٠

معامل التوافق = ٠,٠٥٩

جدول رقم (٢)
حساب معامل التوافق بين نوعية الاتجاهات ومستوى التأهيل العلمي (جامعي/ ثانوي)

مستوى التأهيل / الاتجاه	مؤهل جامعي	مؤهل ثانوي	مجموع
اتجاه موجب	٢١	١٤	٣٥
اتجاه محايد	١٧	١٦	٣٣
اتجاه سالب	٢٢	٣٠	٥٢
المجـــموع	٦٠	٦٠	١٢٠

معامل التوافق = ٠,١٤٧

جدول رقم (٣)
حساب معامل التوافق بين نوعية الاتجاهات ونوع التأهيل العلمي (تربوي/ غير تربوي)

نوع التأهيل / الاتجاه	مؤهل تربوي	مؤهل غير تربوي	مجموع
اتجاه موجب	١٩	١٦	٣٥
اتجاه محايد	٢٣	١٩	٤٢
اتجاه سالب	١٨	٢٥	٤٣
المجـــموع	٦٠	٦٠	١٢٠

معامل التوافق = ١٢١, ٠

جدول رقم (٤)
حساب معامل التوافق بين نوعية الاتجاهات ومدة الخدمة التدريسية (طويلة/ قصيرة)

مدة الخدمة / الاتجاه	طويلة	قصـيرة	مجموع
اتجاه موجب	٢٤	١٢	٣٦
اتجاه محايد	٢٣	١٥	٣٨
اتجاه سالب	١٣	٣٣	٤٦
المجـــموع	٦٠	٦٠	١٢٠

معامل التوافق = ٣٢٧, ٠

ثانيا: حساب قيم كا٢

جدول رقم (٥)
حساب قيمة كا٢ ومستوى دلالتها للفرق بين الاتجاهات في علاقتها بالجنس (ذكور/ إناث)

الجنس / الاتجاه	ذكور	إناث	مجموع
اتجاه موجب	١٨	١٥	٣٣
اتجاه سالب	٢٥	٢٦،	٥١
مجموع	٤٣	٤١	٨٣

كا٢ = ٢٤٥ , ٠ (غير دالة على مستوى ٠٥ , ٠)

جدول رقم (٦)
حساب قيمة كا٢ ومستوى دلالتها للفروق بين الاتجاهات في علاقتها بمستوى التأهيل العلمي

مستوى التأهيل / الاتجاه	مؤهل جامعي	مؤهل ثانوي	مجموع
اتجاه موجب	٢١	١٤	٣٥
اتجاه سالب	٢٢	٣٠	٥٢
مجموع	٤٣	٤٤	٨٧

كا٢ = ٢,٦٣٤ (غير دالة على مستوى ٠٥ , ٠)

جدول رقم (٧)
حساب قيمة كا٢ ومستوى دلالتها للفروق بين الاتجاهات في علاقتها بنوع التأهيل العلمي

نوع التأهيل / الاتجاه	مؤهل تربوي	مؤهل غير تربوي	مجموع
اتجاه موجب	١٩	١٦	٣٥
اتجاه سالب	١٨	٢٥	٤٣
مجموع	٣٧	٤١	٧٨

كا٢ = ١,١٩٩ (غير دالة على مستوى ٠,٠٥)

جدول رقم (٨)
حساب قيمة كا٢ ومستوى دلالتها للفروق بين الاتجاهات في علاقتها بمدة الخدمة التدريسية

مدة الخدمة / الاتجاه	طويلة	قصيرة	مجموع
اتجاه موجب	٢٤	١٢	٣٦
اتجاه سالب	١٣	٣٣	٤٦
مجموع	٣٧	٤٥	٨٢

كا٢ = ١٢,٠٢٨ (دالة على مستوى ٠,٠٠١)

من الجداول السابقة، فيمايلي نلخص قيم معاملات التوافق وقيم كا٢ الناتجة:

	معامل التوافق	قيمة كا٢	الدلالة
نوع اتجاهات المعلمين والجنس (ذكور/ إناث)	٠,٠٥٩	٠,٢٤٥	غير دالة
نوع اتجاهات المعلمين ومستوى التأهيل العلمي (جامعي / ثانوي)	٠,١٤٧	٢,٦٣٤	غير دالة
نوع اتجاهات المعلمين ونوع التأهيل العلمي (تربوي / غير تربوي)	٠,١٢١	١,١٩٩	غير دالة
نوع اتجاهات المعلمين ومدة الخدمة التدريسية (طويلة/ قصيرة)	٠,٣٢٧	١٢,٠٢٨	غير دالة

مناقشـــة النتائـــج

(١) كما يتضح من دراسة الجداول السابقة يلاحظ ضعف العلاقة بين اتجاهات المعلمين وكل من المتغيرات: الجنس، ومستوى التأهيل العلمي، ونوعه، حيث بلغ معامل التوافق بين نوعية الاتجاهات والجنس ٠٫٠٥٩، وبين نوعية الاتجاهات ومستوى التأهيل العلمي ٠٫١٤٧، وبين نوعية الاتجاهات ونوع التأهيل العلمي ٠٫١٢١ وهي معـاملات توافق ضعيفـة. وقـد أكـد ضعف العلاقة بين الاتجاهات وكل من هذه المتغيرات الثلاث ما أسفرت عنه قيم كا٢ الموضحة في الجداول أرقام (٥) و(٦) و(٧) حيث كانت جميعها غير دالة.

(٢) يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن معامل التوافق بين اتجاهات المعلمين ومتغير مدة الخدمة التدريسية للمعلمين يبلغ ٠٫٣٢٧ وهو عال نسبيا وإن لم يكن قويا بدرجة كبيرة إلا أن الفروق بين المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة والمعلمين ذوي الاتجاهات السالبة ـ باستبعاد ذوي الاتجاهات المحايدة ـ دالة (جوهرية) على مستوى ٠٫٠٠١ كما يتضح من قيمة كا٢ التي بلغت ١٢٫٠٢٨ كما يوضحها الجدول رقم (٨).

(٣) في ضوء هذه النتائج يمكن التوصل إلى مايلي بشأن مدى صحة الفروض التي هدفت الدراسة إلى اختبار صحتها:

بالنسبة للفرض الأول: ثبتت صحته حيث أمكن التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات (الـذين شملتهم عينـة الـدراسة) نحو استخدام تلاميذ المرحلة الابتدائية الآلات الحـاسبـة أثنـاء تعلم الـرياضيات المدرسية بتطبيق المقياسين اللذين أعدهما الباحث، والتعرف على نوعية الاتجاهات.

بالنسبة للفرض الثاني: ثبتت صحته أيضا حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين والمعلمات.

بالنسبـة للفـرض الثالث: ثبتت صحته كذلك حيث إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات

بين المعلمين المؤهلين تأهيلا جامعيا (أو أعلى) والمعلمين المؤهلين تأهيلا ثانويا (أو أقل)، (وذلك بالنسبة للجنسين).

بالنسبة للفرض الرابع: ثبتت صحته أيضا حيث إنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات بين المعلمين الحاصلين على مؤهلات تربوية والمعلمين الحاصلين على مؤهلات غير تربوية (من الجنسين).

بالنسبة للفرض الخامس: فقد ثبتت عدم صحته حيث إنه وجدت فروق دالة إحصائيا على مستوى ٠,٠٠١ في نوعية الاتجاهات نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعلم الرياضيات المدرسية بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية القصيرة (بالنسبة للمعلمين من الجنسين) حيث كانت الفروق لصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية الطويلة الذين تتسم اتجاهاتهم بالإيجابية بشكل أكبر من اتجاهات الآخرين.

(٤) يفسر الباحث ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج على النحو السابق إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات لها علاقة بمدة الخدمة التدريسية للمعلم، فكلما كان المعلم ذا خبرة تدريسية طويلة كلما كانت اتجاهاته موجبة والعكس. ولعل ذلك يرجع في نظر الباحث إلى ما للخبرة التدريسية الطويلة من أثر على إدراك المعلمين لأهمية الآلات الحاسبة واستخداماتها في التعليم والتعلم، وكيف يمكن أن يكون هذا الاستخدام فعالا لو تم بشكل صحيح، وأن هذا الوعي أو الإدراك السليم بفاعلية استخدام الآلات الحاسبة لا يرتبط بالضرورة بجنس المعلم ذكرا كان أو أنثى، ولا بمستوى تأهيله العلمي جامعيا كان أو أقل، ولا بنوع تأهيله العلمي تربويا كان أو غير تربوي، وهذا هو ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

(٥) نظرا لأن العلاقة الوحيدة التي وجدت دالة كانت بين الاتجاهات ومدة الخدمة التدريسية للمعلمين لذلك يفسر الباحث هذه النتيجة أيضا بأن الجانب المعرفي

له أثره الأقوى هنا في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الآلات الحاسبة، إذ أن الأفكار الخاطئة الشائعة لدى الكثير من الناس عن الآلات الحاسبة واستخداماتها تكون هي السبب في غالبية الأحيان في سلبية اتجاهاتهم نحو استخدامها، إذ يعتقد الكثير من الناس أن استخدام الأطفال وحتى الكبار الآلات الحاسبة هو نوع من إلغاء العقول ودعوة إلى عدم التفكير وأنه من الضروري تعليم التلاميذ بالأسلوب التقليدي بالورقة والقلم مهما كانت الفرص المتاحة أمامهم بغير هذا الأسلوب عن طريق استخدام الآلات التعليمية بصفة عامة والآلات الحاسبة بصفة خاصة، ولذلك يعتقد الباحث أنه يمكن تعديل اتجاهات المعلمين عن طريق عقد ورشة تعليمية لهؤلاء المعلمين يتم من خلالها تبصيرهم بمزايا استخدام الآلات الحاسبة وفاعليته وما يمكن أن يساعد هذا الاستخدام في حله من مشكلات في عمليتي التعليم والتعلم في مناهج الرياضيات ومدى فاعلية استخدام هذه الآلات كوسيلة تعلم وتعليم ناجحة وفعالة إذا ما أحسن استخدامها بصورة صحيحة، ويمكن من خلال هذه الورشة التعليمية إطلاع المعلمين على نتائج بعض البحوث والدراسات في هذا المجال، وتقديم نماذج لبعض الأنشطة الصفية الرياضية التي تستخدم من خلالها الآلات الحاسبة في شرح بعض المفاهيم والحقائق والأفكار والعمليات الرياضية بفاعلية، وهذا مجال دراسة مستقبلية يزمع الباحث القيام بها كامتداد للدراسة الحالية.[٣٣]

مقترحات لبحوث ودراسات مستقبلية

يقترح الباحث في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، وما اتضح من خلال إجراءاتها من مشكلات ضرورة القيام بعدة أبحاث ودراسات أخرى مستقبلية متعمقة تحاول الإجابة عن بعض التساؤلات المتعلقة ببعض القضايا ذات الصلة بمشكلة استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات، ومن هذه القضايا مايلي:

(١) دراسة لأثر استخدام التلاميذ المعاقين عقليا الآلات الحاسبة على تحصيلهم في الرياضيات.

(٢) دراسة لتطوير مقترح في المنهج الدارسي للرياضيات ليتناسب مع استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة بصورة فعالة تحقق التعلم الفعال.

(٣) دراسة لتحديد أنسب الأعمار الزمنية للتلاميذ التي يبدأ خلالها استخدام الآلات الحاسبة: هل في مرحلة مبكرة من حياتهم أم في مرحلة تعليمية متقدمة، ويرتبط بهذه القضية قضية أخرى تتعلق بتوقيت استخدام الآلات الحاسبة أثناء عمليتي التعليم والتعلم وفي أي المراحل يمكن استخدامها أو يمنع استخدامها.

(٤) دراسة للمشكلات التي تحد من فاعلية استخدام الآلات الحاسبة في الرياضيات استخداما فعالا يحقق أهدافه مع تقديم الحلول المقترحة لهذه المشكلات.

(٥) دراسة لأثر ورشة تعليمية أو برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في أثناء الخدمة على اتجاهاتهم نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة وهل تؤدي إلى تعديل هذه الاتجاهات؟

ملحق رقم (١)
مقياس اتجاهات المعلمين
نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات
(أسلوب ليكارت)

● اسم المعلم: ______________ ● المدرسة: ______________

● المنطقة التعليمية: ______________ ● الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

● المؤهل العلمي الحاصل عليه:

☐ مؤهل جامعي أو أعلى.

☐ مؤهل أقل من الجامعة (وأعلى من الثانوية).

☐ مؤهل ثانوي أو أقل.

● نوع المؤهل العلمي :

☐ تربــوي .

☐ غيــر تربــوي .

● مدة الخدمة الإجمالية في التدريس :

☐ أكثر من ١٠ سنوات .

☐ من ٥ ـ ١٠ سنـوات .

☐ أقل من ٥ سـنـوات .

التعليمــات

● هذا الاستبيان موجه إلى معلمي الرياضيات في المدارس، وهو يهدف إلى معرفة رأي المعلمين بشأن بعض القضايا الأساسية التي تتعلق باستخدام التلاميذ الآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة أثناء تعلمهم الرياضيات المدرسية، وموقف المعلم من هذه القضايا ووجهة نظره بشأن كل منها .

● سوف تجد أمامك ٣٠ عبارة تمثل كل مجموعة من هذه العبارات قضية من القضايا التي تثار في مجال استخدام الآلات الحاسبة في الرياضيات من جانب التلاميذ، وأمام كل عبارة من العبارات الثلاثين مقياس مدرج من خمس درجات للموافقة هي : موافق جدا ـ موافق ـ متردد ـ غير موافق ـ غير موافق أبدا . والمطلوب منك أن تضع علامة √ في مربع واحد فقط من بين المربعات الخمس الموجودة أمام كل عبارة من العبارات الثلاثين لتعبر عن رأيك بشأن مدى موافقتك على ما جاء في العبارة . فإذا كنت توافق عى ما جاء بها تماما فضع العلامة في المربع الأول (موافق جدا)، وإذا كنت لا توافق مطلقا عليها فضع العلامة في المربع الأخير «الخامس» (غير موافق أبدا) . أما إذا كنت محايدا فضع العلامة في المربع الثالث (متردد)، وإذا كنت بين الموافقة والتردد فضع العلامة في المربع الثاني (موافق) . أما إذا كنت بين عدم الموافقة والتردد فضع العلامة في المربع الرابع (غير موافق) .

● لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما إجابتك يجب أن تعكس رأيك والذي يمثل وجهة نظرك الشخصية بصرف النظر عما قد يشيع من آراء حول القضايا التي تثيرها العبارات .

● حاول الإجابة عن العبارات الثلاثين جميعها دون ترك أية فقرة بدون إجابة .

- لاحظ أن كتابة الأسم أمر اختياري متروك لك، وأعلم أنه لن تستخدم نتائج هذا الاستبيان إلا في أغراض البحث العلمي فقط دون أية آثار أخرى على أي جانب من الجوانب .

والآن حاول أن تبدأ الإجابة شاكرا لك صادق التعاون سلفاً .

ضع علامة V في المربع المناسب أمام كل عبارة من العبارات التالية حسب وجهة نظرك :

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
(١) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يثير حماسهم ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم .	☐	☐	☐	☐	☐
(٢) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أمر مهم لأنها من مستحدثات العصر وسوف تفرض نفسها عليهم إن آجلا أو عاجلا فيما بعد .	☐	☐	☐	☐	☐
(٣) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه الإقلال من الابتكارية وعدم تنمية أساليب التفكير الصحيح لدى التلاميذ .	☐	☐	☐	☐	☐
(٤) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه مدهم بتغذية راجعة تفيدهم وتعزز دافعيتهم نحو التعلم .	☐	☐	☐	☐	☐
(٥) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في حل المسائل والمشكلات الرياضية من شأنه التقليل من أهمية العامل الإنساني في عمليتي التعليم والتعلم .	☐	☐	☐	☐	☐
(٦) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يضعف من إتقانهم للمهارات الحسابية الأساسية .	☐	☐	☐	☐	☐
(٧) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يعاونهم وخصوصا التلاميذ الضعاف حيث يخفف من العائق الحسابي بما يساعدهم على التوصل إلى الحل الصحيح .	☐	☐	☐	☐	☐

(٨) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه تحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات. □ □ □ □ □

(٩) إن الآلات الحاسبة تعد بمثابة وسيلة جيدة يمكن للمعلم أن يستخدمها بشكل فعال كأداة أو وسيلة تعليمية في مناهج الرياضيات. □ □ □ □ □

(١٠) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يحقق لهم العديد من المزايا من أهمها الدقة والسرعة في أداء العمل الحسابي الطويل أو المعقد. □ □ □ □ □

(١١) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه إحلال الآلة محل المعلم في جزء كبير من العملية التعليمية وهو أمر غير مرغوب فيه تربويا. □ □ □ □ □

(١٢) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء حلهم للمسائل والمشكلات الرياضية من شأنه توفير الوقت بما يسمح لهم بالتفكير في عمليات الحل ذاتها دون ضياع الوقت في إجراء العمليات الحسابية. □ □ □ □ □

(١٣) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يجعلهم يفكرون بطريقة آلية دون الاهتمام بالمعنى بشكل كبير. □ □ □ □ □

(١٤) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه تقليل درجة الملل الذي يشعر به التلاميذ وتشويقهم للتعلم وإثارة دافعيتهم نحوه. □ □ □ □ □

(١٥) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة لن يفيدهم كثيرا لأنها مجرد آلات صماء تعتمد على التلاميذ في النهاية ومن ثم ينبغي عدم تشجيعهم على استخدامها أصلا. □ □ □ □ □

(١٦) إن تعويد التلاميذ على استخدام الآلات الحاسبة يجعلهم أكثر تكيفا مع بيئتهم التي انتشرت فيها مثل هذه الآلات في العصر الحاضر. □ □ □ □ □

(١٧) مناهج الرياضيات المدرسية يصعب تهيئتها بشكل يناسب استخدام التلاميذ للآلات الحاسبة ومن ثم فلا داعي لاستخدامهم لهذه الآلات. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(١٨) إذا ما استخدم التلاميذ الآلات الحاسبة بأسلوب صحيح فإنه يمكن تفادي ما قد يحدث من ضرر بشأن ضعف المهارة الحسابية أو مهارة التفكير السليم. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(١٩) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة لا يوفر الوقت بل يحدث العكس في كثير من الأحيان لما ينتج من أخطاء تنجم عن سوء استخدام هذه الآلات. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢٠) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه زيادة تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات إذا ما تم استخدامها من جانبهم بأسلوب صحيح. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢١) قد لا يؤدي استخدام التلاميذ للآلات الحاسبة إلى الدقة الحاسبية في كثير من الأحيان نظرا لصعوبة تفسير التلاميذ للنتائج التي تظهر أمامهم على شاشات الآلات. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢٢) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يقلل من الثقة في النفس نظرا للاعتماد بشكل كلي على الآلة في التوصل إلى النتائج الحسابية التي قد يتضح أنها خطأ فيما بعد. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢٣) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء قيامهم بحل المسائل والمشكلات الرياضية من شأنه توصيلهم إلى الحل المطلوب بشكل صحيح وبسرعة وبدقة. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢٤) إن انتشار الآلات الحاسبة في مجالات الأعمال وشئون الحياة يجعل استخدام التلاميذ لهذه الآلات أمرا ضروريا لابد منه من أجل إعدادهم للحياة. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(٢٥) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة يضعهم في مواقف صعبة إذا ما طلب منهم أداء بعض العمليات الحسابية بدون استخدام هذه الآلات. □□□□□

(٢٦) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة من شأنه عدم تشجيع التعلم القائم على المعنى في مناهج الرياضيات. □□□□□

(٢٧) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء حلهم للمسائل والمشكلات الرياضية يزيد من ثقتهم في أنفسهم لأنهم لا يضعون في اعتبارهم أثناء الحل العائق الحسابي وعبء إجراء العمليات الحسابية. □□□□□

(٢٨) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة قد لا يؤدي إلى نمو التحصيل في الرياضيات مادامت نفسها تعتمد في تشغيلها على المتعلم نفسه. □□□□□

(٢٩) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة له أوجه قصوره التي أهمها عدم إمكان توافر آلة حاسبة يستخدمها كل تلميذ في الصف وفي المنزل. □□□□□

(٣٠) إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة له مشكلاته العملية الكثيرة التي يصعب التغلب عليها كمشكلة صيانة الآلات في حالة توافرها وغيرها من المشكلات الأخرى. □□□□□

ملحـــق رقـــم (٢)
مقياس اتجاهات المعلمين
نحو استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة في الرياضيات
(أسلــوب تمايز معاني المفاهـيم)

● اسم المعلـــم : ____________________ ● المدرســة : ____________________

● المنطقـة التعليميـة : ____________________ ● الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

● المؤهل العلمي الحاصل عليه :

☐ مؤهل جامعي أو أعلى .

☐ مؤهل أقل من الجامعة (وأعلى من الثانوي) .

☐ مؤهل ثانوي أو أقــل .

● نوع المؤهل العلمي :

☐ تربـــوي .

☐ غيـــر تربـــوي .

● مدة الخدمة الإجمالية في التدريس :

☐ أكثر من ١٠ سنوات .

☐ من ٥ ـ ١٠ سنـوات .

☐ أقل من ٥ ســنـوات .

التعليمـــات

● هذا الاستبيان موجه إلى معلمي الرياضيات في المدارس ، وهو يهدف إلى معرفة رأي المعلم بشأن بعض القضايا الأساسية التي تتعلق باستخدام التلاميذ للآلات الحاسبة اليدوية الصغيرة أثناء تعلمهم الرياضيات المدرسية ، وموقف المعلم من هذه القضايا ووجهة نظره بشأن كل منها .

● سوف تجد أمامك ١٥ زوجا من العبارات أو الصفات المتضادة التي تعبّر عن عدة قضايا للحكم على جدوى استخـدام التـلاميذ للآلات الحـاسبة أو آثارها التي قد تنتج عنها حسب اعتقاد المستجيب ، والمطلوب منك أن تعبر عن رأيك الشخصي بتحديد ما يعكس موقفك الخاص تجاه

هذه القضايا بصرف النظر عما قد يشيع حولها من آراء لأن المطلوب هو إبداء رأيك الشخصي أنت كما تحس به بصدق، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي وجهات نظر وآراء مختلفة حول بعض القضايا المتعلقة باستخدام التلاميذ الآلات الحاسبة أثناء تعليم وتعلم الرياضيات.

- لاحظ أن كل زوج من العبارات أو الصفات المتضادة يفصل بينهما سبع مسافات أو فواصل كما في المثال التالي:
استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة:
ينمي تفكيرهم ١ : ٢ : ٣ : ٤ : ٥ : ٦ : ٧ . يعوق تفكيرهم فإذا كنت ترى مثلا أن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة ينمي تفكيرهم فعلا فعليك أن تضع العلامة × على الفاصل رقم ١، ولكن إذا كنت ترى أن هذا الاستخدام يعوق تفكيرهم فعلا فضع العلامة على الفاصل الأخير (رقم ٧). أما إذا كنت ترى أن هذا الاستخدام يعوق تفكيرهم فعلا ولا يعوق التفكير (بشكل متوازن)، فضع العلامة على الفاصل رقم ٤، وهو للرأي المحايد. أما إذا كنت بين الموافقة والحياد فضع العلامة على الفاصل رقم ٢ أو رقم ٣ حسب درجة إحساسك بالموافقة، والعكس إذا كنت بين عدم الموافقة والحياد فضع العلامة على الفاصل رقم ٥ أو رقم ٦ حسب درجة إحساسك بعدم الموافقة.

- حاول الإجابة على الفقرات الخمس عشرة جميعها دون ترك أية فقرة بدون إجابة.

- لاحظ أن كتابة الاسم أمر اختياري متروك لك، واعلم أنه لن تستخدم نتائج هذا الاستبيان إلا في أغراض البحث العلمي فقط دون أية آثار أخرى في أي جانب من الجوانب.

والآن حاول أن تبدأ الإجابة شاكرا لك صادق التعاون سلفا.

ضع علامة × على المسافة (الفاصل) المناسبة التي تراها تعبّر عن درجة موافقتك بين كل صفتين أو عبارتين متضادتين من أزواج العبارات والصفات المتضادة التالية:

إن استخدام التلاميذ الآلات الحاسبة الصغيرة أثناء تعليمهم الرياضيات وقيامهم بحل المسائل والمشكلات الرياضية:

١ - يفيدهم رياضيا ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: **يضرّ بهم رياضيا**
٢ - ينمّي تفكيرهم ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: **يعوق تفكيرهم**
٣ - ضروري لهم ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: **لا جدوى منه لهم**
٤ - يزيد من حماسهم ودافعيتهم ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: ـــ: **يقلّل حماسهم ودافعيتهم**

٥ - ينمّي ابتكاريتهم	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يقتل ابتكاريتهم
٦ - يزيد من ثقتهم في أنفسهم	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يقلّل من ثقتهم في أنفسهم
٧ - يقضي على إحساسهم بالملل	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يزيد من إحساسهم بالملل
٨ - يزيل العائق الحسابي أمامهم	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يزيد من العائق الحسابي أمامهم
٩ - يحسّن اتجاهاتهم نحو الرياضيات	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يزيد من الاتجاهات السلبية لديهم
١٠- يحقق لهم الأداء بسرعة وبدقة	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يستغرق الأداء منهم وقتا أطول دون دقة
١١- يزيد من تكيّفهم مع مجتمعهم	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يقلّل من تكيّفهم مع مجتمعهم
١٢- يزيد من تحصيلهم الرياضي العام	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	يخفّض من تحصيلهم الرياضي العام
١٣- يعدهّم للحياة العصرية	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	لا يعَدهم للحياة العصرية
١٤- تطبيقاته الرياضية مفيدة	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	تطبيقاته الرياضية غير مفيدة
١٥- فعّال لتعليمهم الرياضيات	ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ: ـ:	غير فعّال في تعليمهم الرياضيات

التعليقـــات

(١) شكـــري سيد أحمـــد «تـطبيقـات الكمبيوتـر في مجال التـربية مع الـتركيز على تعليم وتعلم الـرياضيات، » بحث مقـدم إلى المؤتمر الوطني الثامن للكمبيوتر المنعقد في الظهران بالمملكة العربية السعودية من ١ـ٧ أكتوبر ١٩٨٥م.

(٢) Henry B.A. Palmer, "Minicalculators in the Classroom: What Do Teachers Think?," *Arithmetic Teacher,* 25, No. 7 (April 1978), 27-28.

(٣) شكـري سيد أحمـد «بحث تجريبي لتـطبيق أسلوب الأكتشـاف المـوجه لتدريس موضوع «المعادلات» لتلاميذ الصف الثاني المتوسط»، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مج٦، ع٢٣، (صيف ١٩٨٦م) ١٦٢ـ٢٠٠.

(٤) Henry O. Pollak, "Hand-Held Calculators and Potential Redesign of the School Mathematics Curriculum," *The Mathematics Teacher,* 70, No.4 (April 1977), 293-96.

(٥) شكري سيد أحمد، «الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى بعض تلاميذ الصف الأول الثانوي القطريين، » *رسالة الخليج العربي*، ع١٨، السنة٦ (١٩٨٦م)، ٣٥ـ٨٣.

(٦) شكري سيد أحمد، «قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجين الجامعيين الجدد،» دراسة تحت النشر في مجلة *دراسات الخليج والجزيرة العربية*.

(٧) Gra[illegible] [illegible]. Weatley, "Calculators in the Classroom: A Proposal for Curriculum Change," *Arithmetic Teacher*, 28, No.4 (December 1980), 37-39.

(٨) Dwayne E. Channel, *The Use of Hand Calculator in the Learning of Basic Multiplication Facts* (Columbus, Ohio: Calculators Information Center, May 1980).

(٩) شكري سيد أحمد، «بناء برنامج لتدريب التلاميذ على حل المشكلات في الرياضيات،» *المجلة التربوية: كلية التربية/ جامعة الكويت*، ٦٤ (سبتمبر ١٩٨٥م)، ٥٥-٧٩.

(١٠) J. Wendell Wyatt, James F. Rybolt, Robert E. Reys and Barbara J. Bestgen, "The Status of Hand-Held Calculator Use in Schools," *Phi Delta Kappan*, (November, 1979),217-18.

(١١) Marilyn N. Suydam, *The Use of Calculators in Pre-College Education: A State of the Art Review* (Columbus, Ohio: Calculator Information Center, May 1979).

(١٢) Palmer, "Minicalculators," p.28.

(١٣) Robert E. Reys, "Calculators in the Elementary Classroom: How Can We Go Wrong!," *Arithmetic Teacher*, 28, No.3 (Nov. 1980), 38-40.

(١٤) Edward Esty and Joseph Payne, eds, *Report of the Conference on Needed Research and Development on Hand-Held Calculators in School Mathematics* (Washington, D.C.: National Institute of Education and National Science Foundations, 1976).

(١٥) لمزيد من التفاصيل بشأن مفهوم الاتجاهات وطرق قياسها وتعديلها وعلاقتها ببعض الجوانب يمكن الرجوع إلى دراسة الباحث، «قياس الاتجاهات نحو الرياضيات: دراسة تربوية نفسية،» بحث أجيز للنشر *بالمجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس، عام ١٩٨٦م.

(١٦) انظر في ذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة (ص٢٢٤)، والملاحق أرقام (١)، (٢) في نهاية الدراسة.

(١٧) أنظر التعليقة (١٦).

(١٨) اتبع الباحث في هذا التقسيم فكرة منحنى التوزيع الاعتدالي القياسي بحيث يعتبر الحاصلون على أل ٢٧٪ الأعلى (من الدرجة الكلية) ذوو اتجاه موجب، والحاصلون على أل ٢٧٪ الأدنى (من الدرجة الكلية) ذوو اتجاه سالب، والحاصلون على درجات تقع فيها بين المستويين ذوو اتجاه محايد.

(١٩) Constance Kibbee Golden, "The Effect of the Hand-Held Calculator on Mathematics Speed, Accuracy, and Motivation of Secondary Educable Mentally Retarded Students (Grades 7-9)," *unpublished Doctoral dissertation,* West Virginia University, 1982.

(٢٠) إبراهيم عقيلان، «أثر استخدام الآلات الحاسبة اليدوية على اتجاهات وتحصيل طلبة الصف الثاني الإعدادي المتخلفين تحصيليا في المفاهيم الرياضية الأساس في الأردن،» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، عام ١٩٨٢م.

(٢١) Carol Ruth Langbort, "An Investigation of the Ability of Fourth Grade Children to Solve Word Problems Using Hand-Held Calculators," *unpublished Doctoral dissertation,* University of California, Berkeley, 1982.

(٢٢) عبدالله يوسف عوض المحمود، «أثر استخدام الآلات الحاسبة اليدوية على تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي في الرياضيات،» *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، الأردن، عام ١٩٨١م.

(٢٣) Helen Smith Edens, "Effects of the Use of Calculators on Mathematics Achievement of First Grade Students," *unpublished Doctoral dissertation,* University of Virginia, 1981.

(٢٤) T.P. Carpenter, M.K, Corbitt, H.S. Kepner, M.M. Lindquist, & R.E. Reys, "Calculators in Testing Situations: Results and Implications from National Assessment," *Arithmetic Teacher,* 28, No.5 (January, 1981) 34-37.

(٢٥) Wheatley, "Calculators," 38-39.

(٢٦) Palmer, "Minicalculatoirs," 27-28.

(٢٧) انظر ملحق رقم (١) في نهاية الدراسة.

(٢٨) انظر ملحق رقم (٢) في نهاية الدراسة.

(٢٩) اتبع الباحث في هذا التقسيم فكرة منحنى التوزيع الاعتدالي القياسي بنفس الطريقة السالف الإشارة إليها (٢٧٪ الأعلى، ٢٧٪ الأدنى).

(٣٠) معامل التوافق هو أسلوب إحصائي لقياس درجة العلاقة بين المتغيرات يشيع استخدامه عندما تكون البيانات المتاحة في صورة وصفية (اسمية) في مجالات الدراسات التربوية والنفسية ودراسات إدارة الأعمال وغيرها من الدراسات الاجتماعية والإنسانية ولمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى: فاروق عبدالعظيم وآخرون، *مباديء الإحصاء الوصفي والتحليلي* (القاهرة: دار المطبوعات الجامعية، ١٩٨٥م)، ص ص ٢١٣-٢١٧.

(٣١) فاروق عبدالعظيم وآخرون، *مباديء الإحصاء الوصفي والتحليلي*، (القاهرة: دار المطبوعات الجامعية، ١٩٨٥م)، ص ص ٢١٣-٢١٧.

(٣٢) فؤاد البهي السيد، *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، ط٣ (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م)، ص ص ٥٠٥-٥٠٦.

(٣٣) شكري سيد أحمد، «قياس الاتجاهات نحو الرياضيات: دراسة تربوية نفسية،» دراسة تحت النشر في *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (تونس).

Primary School Teachers' Attitudes Toward the Use of Calculators by Pupils in School Mathematics and the Relationship of These Attitudes to Some Other Variables

Shokry Sayed Ahmed
University of Qatar, Doha, State of Qatar.

The primary objective of this study was to analyse the attitudes of teachers towards the use of hand-held calculators by pupils studying mathematics. A second objective was to determine the relationship of different types of teachers' attitudes to some of their characteristics.

The study used a population sample of 120 primary school teachers consisting of 60 males and 60 females, from the state of Qatar. For measuring the attitudes of the teachers, two measuring scales were used. They were "Likart – type Scale" and "Semantic differential – type Scale". The study also used the "Contingency Co-efficient" and the "Chi Square" to determine the significant differences between groups of teachers of different attitudes, i.e., positive—neutral—negative, regarding the four dependent variables of the study. The study found no significant difference between groups of teachers of different types of attitudes regarding sex, level and type of qualifications. The only significant difference found between these groups was in the length of teaching experience (.001 level).

Recommendations include suggestions for holding workshops to train in-service teachers on the usefulness and effectiveness of the use of calculators as an aid in teaching and learning mathematics. The study also suggests further research on the subject.

Contents

Arabic Section



King Saud University Press – 1408 A.H.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 1–247 Ar. (A. H. 1407 / 1987)

Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

KING SAUD UNIVERSITY

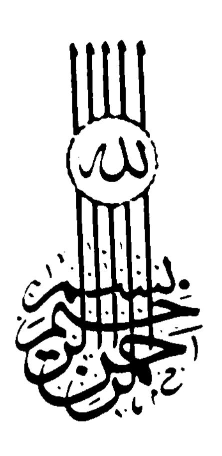
VOLUME

4

A.H. 1407

1987

Published by: University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION
KING SAUD UNIVERSITY

An academic periodical issued by the College of Education, King Saud University, and published by University Libraries, King Saud University.

The Editorial Board will consider for publication original articles, studies and research reports in the fields of Education and Psychology.

Publication in *Educational Studies* is not confined to King Saud University staff members. Published works in this journal should be characterized by innovation and originality.

Publications that are submitted to this journal should not be resubmitted to any other journal unless a written permission is obtained from the Editorial Board.

Articles should be submitted in triplicate, type-written double spaced and on one side only of paper of A4 size along with Arabic and English abstracts of not more than 200 words each.

The author is responsible for checking proofs against the original MS. It is not permissable to make any alterations. The proofs should be returned to the editor within 48 hours.

The author will be given 40 reprints of his article free of charge.

Correspondence:

All MSS should be addressed to the Editor-in-Chief, College of Education, King Saud University, P. O. Box 2458, Riyadh 11451, Saudi Arabia.

Frequency: Annual

Annual Subscription:

S. R. 10

$5 (including postage)

Subscription & Exchange:

University Libraries, King Saud University, P. O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 4, pp. 1–247 Ar. (A. H. 1407 / 1987)

Educational Studies

Journal of the College of Education

King Saud University

Volume 4
A.H. 1407
(1987)

Published by: **King Saud University Libraries, Riyadh**